

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A  
PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Německého jazyka  
**Studijní program:** Specializace v pedagogice  
**Studijní obor:** Německý jazyk se zaměřením na  
vzdělávání  
Španělský jazyk se zaměřením na  
vzdělávání

**VYUŽITÍ EVROPSKÉHO JAZYKOVÉHO PORTFOLIA PŘI VÝUCE  
NĚMECKÉHO A ŠPANĚLSKÉHO JAZYKA NA ZŠ A SŠ**  
**USE OF THE EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO IN  
TEACHING GERMAN AND SPANISH IN ELEMENTARY AND  
SECONDARY SCHOOLS**

**Bakalářská práce:** 10-FP-KNJ-B-01

**Autor:**

Simona Dušková

Štoky 234

582 53 Štoky

**Podpis:**

**Vedoucí práce:** Mgr. Martina Čeřovská

**Konzultant:**

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
82	8	3	6	25	5

V Liberci dne:

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra německého jazyka

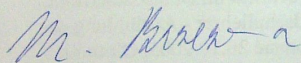
### ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

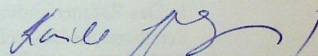
pro (kandidát): Simona DUŠKOVÁ  
adresa: Štoky 234, 582 53 Štoky  
studijní obor (kombinace): Specializace v pedagogice (NJ - SP)  
Název BP: **Využití Evropského jazykového portfolia ve výuce německého a španělského jazyka na ZŠ a SŠ**  
Název BP v angličtině: **Use of the European Language Portfolio in Teaching German and Spanish in Elementary and Secondary Schools**  
Vedoucí práce: Mgr. Martina Čerovská  
Konzultant:  
Termín odevzdání: duben 2011

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 9. 4. 2010



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát): SIMONA DUŠKOVÁ

Datum: 31. 5. 2010

Podpis: Duškovi

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Využití Evropského jazykového portfolia při výuce  
německého a španělského jazyka na ZŠ a SŠ  
**Jméno a příjmení autora:** Simona Dušková  
**Osobní číslo:** P08000763

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 7. 12. 2012

---

Simona Dušková

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji vedoucí mé práce Mgr. Martině Čerovské za metodické vedení, cenné rady a připomínky. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině a přátelům, kteří mě podporují ve studiu.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce se zabývá využitím Evropského jazykové portfolia (EJP) ve výuce německého a španělského jazyka na ZŠ a SŠ v Libereckém kraji a Kraji Vysočina. V teoretické části se zaměřuje na historii a důvody vzniku portfolia, popisuje jeho části a poukazuje na důležitost jeho využití při učení se cizímu jazyku. V praktické části je na základě dotazníků, předloženém učitelům vybraných škol, vytvořen přehled užití EJP ve výuce, je porovnávána míra a způsob jeho využití ve zvolených vyučovacích předmětech.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Evropské jazykové portfolio, cizí jazyk, společný evropský referenční rámec, sebehodnocení.

## **ANNOTATION**

This Bachelor Thesis deals with application of the European Language Portfolio in teaching German and Spanish languages in elementary and secondary schools in the regions of Liberec and Vysočina. It is focused on history and origin of Portfolio in the theoretical part. It describes its parts and it also points to the importance of its application during learning foreign languages. Summary of ways of using the European Language Portfolio in teaching is created in the practical part of this Thesis. This summary is based on questionnaires which were answered by teachers of chosen schools. There is also compared extent and way of application of Portfolio among certain subjects.

## **KEY WORDS**

European Language Portfolio, foreign language, Common European Framework of Reference for Languages, self-evaluation.

## **ANNOTATION**

Die Bachelorarbeit beschäftigt sich mit der Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios (The European Language Portfolio/ELP) im Unterricht der deutschen und der spanischen Sprache an den Grund- und Mittelschulen in den Regionen Vysočina und Liberec. Der theoretische Teil zielt auf die Geschichte und die Gründe für die Entstehung des Europäischen Sprachenportfolios, beschreibt seine Teile und legt Nachdruck auf die Benutzung der Fremdsprachen im Unterricht. Im praktischen Teil wird aufgrund des Fragebogens, der an die Lehrer verschickt wurde, eine Übersicht über die Verwendung des Portfolios im Unterricht gebildet, es wird das Maß und die Art und Weise seiner Benutzung im Unterricht der beiden Fremdsprachen verglichen.

## **SCHLÜSSELWÖRTER**

Europäisches Sprachenportfolio, Fremdsprache, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, Selbsteinschätzung.

# Inhalt

## THEORETISCHER TEIL

1. Definition der Begriffe, die mit dem Europäischen Sprachenportfolio zusammenhängen .....	15
2. Europäisches Sprachenportfolio.....	19
2.1 Geschichte und Ursprungsgründe .....	24
2.2 Struktur des ESP.....	27
2.2.1 Sprachenpass.....	27
2.2.2 Sprachbiographie.....	27
2.2.3 Dossier – Sammlung von Arbeiten und Dokumenten .....	28
2.3 Funktion des ESP.....	29
2.3.1 Informative Funktion .....	29
2.3.2 Pädagogische Funktion.....	30
2.3.2.1 Motivationsaspekt ESP.....	30
2.3.2.2 Entwicklung der Selbstreflexion.....	31
2.4 Das ESP in der Tschechischen Republik.....	33
3. Fazit.....	36

## PRAKTISCHER TEIL

4. Ziel der Untersuchung.....	37
5. Methodische Vorgehensweise der Untersuchung.....	39
5.1 Zielgruppe.....	39
5.2 Fragebogen.....	39
5.2.1 Struktur des Fragebogens.....	40
5.2.2 Durchführung der Fragebogenuntersuchung.....	42
6. Auswertung und Interpretation der gesammelten Daten.....	44
6.1 Charakteristik der Befragten.....	44
6.2 Auswertung der getesteten Hypothesen.....	48
6.2.1 Hypothese 1.....	49
6.2.2 Hypothese 2.....	52

6.2.3 Hypothese 3.....	56
6.2.4 Hypothese 4.....	59
6.3 Weitere aus dem Fragebogen ausgewählte Informationen.....	61
7. Implementierung des ESP im Unterricht .....	66
8. Schlussfolgerung der Bachelorarbeit .....	68
9. Literaturverzeichnis.....	70



## Abbildungsverzeichnis

Bild 1: Der Test der Unabhängigkeit des $\chi^2$ - Quadrats für die Vierfeldertafel.....	51
Bild 2: Cramér's Kontingenzkoeffizienten.....	52
Bild 3: Der Test der Unabhängigkeit des Chi-Quadrats für die Kontingenztafel.....	54

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen	
Referenzrahmens für Sprachen.....	20
Tabelle 2: Befragte - Pädagogen.....	44
Tabelle 3: Die Vierfeldertafel der Häufigkeit der Verwendung	
des Europäischen Sprachenportfolios.....	50
Tabelle 4: Die Kontingenztafel der Verwendung des Europäischen	
Sprachenportfolios laut des Typs der Schule.....	54
Tabelle 5: Die Kontingenztafel der Verwendung des Europäischen	
Sprachenportfolios beim Unterricht der deutschen	
und spanischen Sprache.....	57
Tabelle 6: Die Kontingenztafel der Verwendung des Europäischen	
Sprachenportfolios laut der Verwendungsweise.....	60

## Grafikverzeichnis

Grafik 1: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Pädagogen laut des Typs der Schule.....	45
Grafik 2: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Pädagogen laut des Unterrichtsfaches.....	46
Grafik 3: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Pädagogen laut des Typs der Schule.....	47
Grafik 4: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Pädagogen laut des Unterrichtsfaches.....	47
Grafik 4: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Pädagogen laut des Unterrichtsfaches.....	47
Grafik 5: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios.....	49
Grafik 6: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios laut des Typs der Schule.....	53
Grafik 7: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios laut des Unterrichtsfaches.....	56
Grafik 8: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios laut der Verwendungsweise.....	59

## **LISTE DER ABKÜRZUNGEN**

ELP	The European Language Portfolio
ESP	Europäisches Sprachenportfolio
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
VUT	Technische Univerzität Brünn

## Einleitung

Fremdsprachenkenntnisse nehmen in der heutigen Gesellschaft bei jedem Menschen eine Schlüsselposition ein. Sie sind sowohl im professionellen Leben als auch im persönlichen Leben notwendig, wo es nötig ist, neben der Muttersprache mindestens in einer weiteren Fremdsprache zu kommunizieren. Die Wichtigkeit der Bildung auf diesem Gebiet ist offensichtlich, und deshalb wird in den letzten Jahren auf sie immer mehr Gewicht gelegt.

Eines der Mittel, die Fremdsprachenkenntnisse und -kompetenzen nicht nur bei den Bürgern der Tschechischen Republik zu erhöhen, ist das Europäische Sprachenportfolio, das als Projekt auf dem Gebiet der Sprachpolitik des Europarats und der Europäischen Kommission entstanden ist.

Aus der eigenen Erfahrungen weiß ich, wie notwendig die Sprachbildung nicht nur für mein persönliches Leben ist, sondern auch vor allem für mein Studium, das sich mit Fremdsprachen beschäftigt. Aus diesem Grund habe ich meine Bachelorarbeit auf die Problematik der Fremdsprachenbildung konzentriert, konkret auf die Problematik des beim Fremdsprachenunterrichts und -lernens angewandten Instruments, welches das Europäische Sprachenportfolio darstellt.

Im theoretischen Teil der Arbeit wird das Europäische Sprachenportfolio und die mit ihm verbundenen Begriffe erklärt. Im Kapitel 2.2 wird kurz die Geschichte angeführt. Die Arbeit beschäftigt sich auch mit den Funktionen des Portfolios und letztendlich mit dem aktuellen Stand des Portfolios in der Tschechischen Republik.

Im praktischen Teil ist das Ziel der Bachelorarbeit, das die Bestimmung des Maßes und der Art und Weise der Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios im Deutsch- und Spanischunterricht an den Grund- und

Mittelschulen ist, definiert. Hier wird die Verfahrensweise einer Fragebogenuntersuchung unter den Lehrern von Grund- und Mittelschulen in der Region Vysočina und Liberec beschrieben. Im Kapitel 6 Auswertung und Interpretation der gesammelten Daten wird mit Hilfe von Hypothesen und statistischen Berechnungen eine Übersicht über die Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios im Unterricht und der Vergleich des Maßes und der Art und Weise der Verwendung des Portfolios in den gewählten Unterrichtsfächern geschaffen.

## **I. PRAKTISCHER TEIL**

### **1. Definition der Begriffe, die mit dem Europäischen Sprachenportfolio zusammenhängen**

Die Arbeit beschäftigt sich mit der Verwendung des Sprachenportfolios im Deutsch- und Spanischunterricht an Grund- und Mittelschulen. In Verbindung mit dem Europäischen Sprachenportfolio entstehen bestimmte Begriffe, die man erklären sollte. Zu den wichtigsten gehören *Lernen*, *Lehren*, *Unterricht*, *Unterrichtsmethode*, *Fremdsprache* und *Portfolio*. Mit der Verwendung des ESP sind selbstverständlich auch weitere Begriffe, wie *die Motivation* und *Selbsteinschätzung*, mit denen die Arbeit sich in den folgenden Kapiteln befassen wird, verbunden. Zu diesen Begriffen kann man natürlich viele Definitionen finden, bei der Begriffsdefinition ging man vom *Slovník cizích slov*<sup>1</sup>, *Slovník cizích slov pro nové století*<sup>2</sup>, *Pedagogický slovník*<sup>3</sup> der Autoren Průcha, Walterová, Mareš, *Akademický slovník cizích slov*<sup>4</sup>, *Psychologie řízeného učení*<sup>5</sup> von Kuličov und von Nárys *didaktiky*<sup>6</sup> des Autors Maňák aus.

Der erste sich mit der Problematik verbundene Grundbegriff, mit der sich die Arbeit befasst, ist das *Lernen*. Kulič definiert ihn in *Psychologie řízeného učení* wie ein psychologischer Prozess, bei der Adaption des Menschen an seine Umwelt in der Entwicklung seiner Persönlichkeit und der verbesserten

---

<sup>1</sup> Klimeš, Lumír: *Slovník cizích slov*. 6. Auflage. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998.

<sup>2</sup> Linhart, Jiří: *Slovník cizích slov pro nové století*. Český Těšín: Dialog, 2002.

<sup>3</sup> Průcha, Jan et al.: *Pedagogický slovník*. 5. Auflage. Praha: Portal, 2008.

<sup>4</sup> Petrůčková, Věra: *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1995.

<sup>5</sup> Kulič, Václav: *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992.

<sup>6</sup> Maňák, Josef: *Nárys didaktiky*. 3. Auflage. Brno: Masarykova univerzita, 2003.

Beherrschung und Organisation der Bedingungen seiner individuellen und gesellschaftlichen Existenz entscheidend ist.<sup>7</sup>

Zum Begriff *Lehren* kann man in *Pedagogický slovník* der Autoren Průcha, Walterová und Mareš mehrere Bedeutungen finden. Nach Meinung der Autoren bezeichnet das Lehren in der geläufigen Bedeutung alles, was sich in Schulklassen im Verlauf der Unterrichtsstunde abspielt.<sup>8</sup> Aus der didaktischen Theorie beschreiben die Autoren das Lehren als eine Art der menschlichen, aus der Interaktion zwischen dem Lehrer und den Schülern bestehende Tätigkeit, deren Grundsatz die beabsichtigte Einwirkung auf die Schüler ist, dass es bei ihnen zum Lernen kommt. Natürlich spiegeln sich in diesen Lehrtätigkeiten die Lehrer-Schüler-Beziehungen und die Anschauung des Lehrers wider.<sup>9</sup>

Der Begriff *Unterricht* bezeichnet in der üblicheren Bedeutung den Ausdruck Lehren. In der Theorie der allgemeinen Didaktik behandeln die Autoren von *Pedagogický slovník* den Unterricht als ein System, das sowohl den Lehrprozess als auch insbesondere die Unterrichtsziele, den Unterrichtsinhalt, die Unterrichtstypen oder z. B. Unterrichtsergebnisse mit einschließen.<sup>10</sup> Der nächste Autor Maňák definiert den Unterricht als eine Bildungstätigkeit, bei welcher der Lehrer und die Schüler in bestimmte Beziehungen eintreten. Der Zweck des Unterrichts ist, die festgesetzten Ziele zu erreichen.<sup>11</sup>

Den weiteren Begriff *die Unterrichtsmethode* behandeln die Autoren in *Pedagogický slovník* als Verfahren, den Weg oder auch als Art des Unterrichtens. Es handelt sich um eine Tätigkeit des Lehrers, die die Schüler

---

<sup>7</sup> Vgl. Kulič 1992, S. 20.

<sup>8</sup> Vgl. Průcha et al. 2008, S. 288.

<sup>9</sup> Ebd. S. 288.

<sup>10</sup> Vgl. Průcha et al. 2008, S. 288

<sup>11</sup> Vgl. Maňák 2003, S. 98.



zum Erreichen der festgesetzten Bildungsziele führt. Es gibt verschiedene Klassifizierungsmethoden, wie z.B. laut der Phase des Unterrichtsprozesses (Schaffung, Überprüfung von Kenntnissen), der Art der Präsentation (in Worten, anschaulich, praktisch), dem Charakter der spezifischen Tätigkeit (in den einzelnen Unterrichtsfächern angewandte Applikationsmethoden). Die allgemeine Klassifikation der Unterrichtsmethoden ist nach der Art der Interaktion zwischen dem Lehrer und den Schülern, und zwar frontal, in Gruppen oder individuell.<sup>12</sup>

Der nächste Begriff, der in diesem Kapitel erklärt wird, ist die *Fremdsprache* und er wird von den Autoren von *Pedagogický slovník* klargemacht. Nach Průcha, Walterová und Mareš ist die Fremdsprache eine sich unterscheidende Sprache von der Muttersprache der Angehörigen einer bestimmten Sprachengemeinschaft. Einige Fremdsprachen werden zur „Weltsprache“, die in der internationalen Kommunikation verbreitet ist (heutzutage meist Englisch). Es ist notwendig, die Fremdsprache von der Zweitsprache zu unterscheiden und deshalb ist es erforderlich, auch diesen Begriff zu erklären. Die Zweitsprache ist die Sprache, die gleichzeitig mit einer weiteren Sprache auf dem selben Gebiet verwendet wird (Französisch für flämische Bürger Belgiens, die holländisch sprechen). Die Begrenzung der beiden Begriffe ist auch dafür nötig, dass es in der linguistisch-didaktischen Theorie die unterschiedlichen Unterrichtsmethoden der Fremdsprache (engl. foreign language) von der Zweitsprache (engl. second language) gibt.<sup>13</sup>

Wir sollten auch den Begriff *Portfolio* erklären. Für dieses Wort können wir viele Definitionen finden, das Fremdwortwörterbuch von Lumír Klimeš beschreibt das Wort Portfolio als „stav a zásoba cenných papírů“<sup>14</sup>, „rozdělení

---

<sup>12</sup> Vgl. Průcha et al. 2008, S. 287.

<sup>13</sup> Vgl. Průcha et al. 2008, S. 50.

<sup>14</sup> Klimeš 1998, S. 592.

*investičních zdrojů s cílem snížení rizika, skladba cenných papírů*<sup>15</sup>, oder *„zásoba různých typů cenných papírů kvůli minimalizaci rizika finanční ztráty“*<sup>16</sup> Es ist eine weitere aus den Definitionen, die in Fremdwortwörterbüchern unter dem Schlagwort Portfolio gefunden werden können. Dieser Begriff wurde in die Pädagogik aus der Wirtschaft etabliert und das Pädagogische Wörterbuch der Autoren Průcha, Walterová und Mareš definiert ihn als eine Gesamtheit verschiedener Schülerprodukte wie schriftliche Arbeiten, Laborprotokolle u.a. Diese Produkte dokumentieren die Arbeit des Schülers und auch seine Entwicklung in einer bestimmten Periode. Es gibt einige Pädagogen, die das Portfolio als Bestandteil einer komplexen Schülerbewertung betonen.<sup>17</sup>

---

deutsche Übersetzung: „Bestand und Stock von Wertpapieren“

(übersetzt von Simona Dušková, weiter nur S. D.)

<sup>15</sup> Linhart 2002, S. 187.

deutsche Übersetzung: „Verteilung von Investitionsquellen mit dem Ziel das Risiko zu reduzieren, Zusammensetzung von Wertpapieren“

(übersetzt von S. D.)

<sup>16</sup> Petráčková 1995, S. 609.

deutsche Übersetzung: „Stock von verschiedenen Wertpapieren wegen Minimalisierung des Risikos eines Finanzverlustes“

(übersetzt von S. D.)

<sup>17</sup> Vgl. Průcha et al. 2008, S. 170.

## 2. Europäisches Sprachenportfolio

Das Europäische Sprachenportfolio ist ein Informationsinstrument, das transparent und im internationalen Maßstab das Sprachniveau und die Interkulturalität der Fremdsprachenlernenden vergleicht. Weiterhin ist es ein Lernbegleiter, der motiviert und beim eigentlichen Prozess des Fremdsprachlernens hilfreich ist.<sup>18</sup>

*Wozu das ESP dient, zeigt folgendes Zitat der Autorin Mašková, die im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport arbeitet. „Evropské jazykové portfolio by se mělo stát v budoucnu pro každého Evropana oficiálním dokladem o tom, jak se cizí jazyky učí a do jaké míry je ovládá. [...] Portfolio nás vede také k tomu, abychom se nad svým učením více zamýšleli, abychom shromažďovali dokumenty o své komunikační dovednosti, vede nás k celoživotnímu učení se cizím jazykům.“<sup>19</sup>*

Das Europäische Sprachenportfolio entstand als Projekt des Europarates und hat das Ziel, das Fremdsprachenlernen in Europa zu vereinheitlichen und auch lebenslanges Lernen zu fördern. Es handelt sich um eine strukturierte Dokumentensammlung und um Beispiele eigener Arbeit, die von Studenten und Fremdsprachenlernenden aus den Reihen der Erwachsenen geschaffen und dann ergänzt und aktualisiert werden. Diese Sammlung dient ihnen als Dokument für ihre Sprachkompetenz, das

---

<sup>18</sup> Vgl. Schneider, Günther et al.: *Wozu dient das ESP und wie kann man damit arbeiten?*

URL: [http://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?](http://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2074&ID=3332&Menu=14&Item=1.1.4)

MenuID=2074&ID=3332&Menu=14&Item=1.1.4 [Stand. 25. 06. 2012]

<sup>19</sup> Mašková, Irena: Jazykové vzdělávání v kontextu Lisabonského procesu. In: *Cizí jazyky* 47/4, (2003/2004), S. 126 ff.

deutsche Übersetzung: „Das Europäische Sprachenportfolio sollte in Zukunft für jeden Europäer ein offizielles Dokument darüber werden, wie er Fremdsprachen lernt und in welchen Ausmaß er sie beherrscht. [...] Das Portfolio führt uns auch dazu, über unser Lernen mehr nachzudenken, Dokumente über unsere kommunikative Fähigkeiten zu sammeln, führt uns zum lebenslangen Fremdsprachenlernen.“

(übersetzt von S. D.)

Fremdsprachenlernen und die sprachlichen und interkulturellen Kontakte, und zwar nicht nur für sie selbst, sondern auch für andere, die die Sprachkenntnisse der Studenten und Fremdsprachenlernenden kennen wollen.<sup>20</sup>

Zur Basis für das Lernen und für die Bewertung von Sprachkompetenzen im Europäischen Sprachenportfolio<sup>21</sup> wurde eine einheitliche Skala, die im Rahmen des Forschungsprojektes auf der Grundlage des schweizerischen Bildungssystems und von Institutionen, die Erfahrungen in international anerkannten Sprachprüfungen habe, entstanden ist.<sup>22</sup>

Die Skala enthält in einem gemeinsamen Rahmen sechs verschiedene Stufen. Die klassische Einteilung in Beginner, mittlere Fortgeschrittene und Fortgeschrittene ist weiterhin in ein niedrigeres und ein höheres Niveau eingeteilt. (siehe Tabelle 1)

<b>A Elementare Sprachverwendung</b>		<b>B Selbstständige Sprachverwendung</b>		<b>C Kompetente Sprachverwendung</b>	
<b>A1</b> <i>(Breakthrough)</i>	<b>A2</b> <i>(Waystage)</i>	<b>B1</b> <i>(Threshold)</i>	<b>B2</b> <i>(Vantage)</i>	<b>C1</b> <i>(Effective Operational Proficiency)</i>	<b>C2</b> <i>(Mastery)</i>

*Tabelle 1: Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.*

<sup>20</sup> Vgl. Brychová, Alice: Prosadí se evropské jazykové portfolio na našich školách?.

In: *Pedagogická orientace 1*, (2004), S. 74.

<sup>21</sup> weiterhin als ESP bezeichnet

<sup>22</sup> Ebd., S. 74 f.

Stufe A1 (engl. „*Breakthrough*“) gilt als das niedrigste Anwendungsniveau der Sprache. Der Sprecher kann über seine Familie, über seinen Wohnort sprechen und er ist fähig, einfache persönliche Frage zu stellen. Stufe A2 (engl. „*Waystage*“) schließt Deskriptoren ein, die gesellschaftliche Funktionen wie Begrüßungen, Anreden, Höflichkeitskonversationen, Ausmachen von Verabredungen usw., angeben. Ein Sprecher auf der Stufe B1 (engl. „*Threshold*“) ist schon fähig, eine Konversation aufrecht zu erhalten, ist fähig, tägliche Probleme zu regeln, hat die Fähigkeit, fließend gesellschaftliche Konversationen zu führen. Eine Analyse und sofortige Fehlerberichtigung bildet schon die Stufe B2 (engl. „*Vantage*“). Für die Stufe C1 (engl. „*Effective Operational Proficiency*“) ist es typisch, eine fließende und spontane Konversation über jedes beliebige Thema zu führen. Wenn der Sprechende die Stufe C2 erreicht, befindet er sich schon auf der höchstmöglichen Sprachstufe. Das Ausdrücken in Worten auf der Skala der Sprachbeherrschung können wir in der Anlage sehen.<sup>23</sup>

Ein großer Unterschied zwischen ESP und Portfolien, die oben charakterisiert sind, oder Portfolien, die wir z.B. bei Künstlern und Architekten antreffen, ist der, dass das ESP aus einer einheitlichen Struktur hervorgeht. Die Sprachsektion des Europarates schlug einen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen<sup>24</sup>, der gerade das bestimmende und vereinheitlichende Element des ESP ist.<sup>25</sup> Seine Hauptaufgabe wird im folgenden Zitat beschreibt. „*Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě.*“<sup>26</sup>

<sup>23</sup> Vgl. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. Auflage. Olomouc: Palacký Universitát in Olomouc, 2006, S. 23 ff.

<sup>24</sup> weiterhin als GER bezeichnet

<sup>25</sup> Vgl. Brychová 2004, S. 74.

<sup>26</sup> *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* 2006, S. 1.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen beschreibt auch das, was die Schüler lernen müssen, um die Sprache zur Kommunikation zu nutzen. Der GER gibt weiter den Schülern einen Rat, welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie entwickeln müssen, um fähig zu sein, effektiv handeln zu können. Die Beschreibung betrifft genauso den kulturellen Kontext, in welchem die Sprache eingesetzt wird. Der Rahmen definiert die Niveaus der Sprachbeherrschung, die es ermöglichen, den Fortschritt der Studenten (als auch in jedem Stadium des Sprachlernens wie im Verlauf des gesamten Lebens des Studenten) zu messen und ihn in das ESP zu verzeichnen.<sup>27</sup>

Das Niveau der Sprachbeherrschung im GER beschreiben die Deskriptoren – es handelt sich um kurze Sätze, die meistens mit dem Wort „Kann...“ beginnen. Bei der Beschreibung der Stufe der Sprachbeherrschung benutzt ESP immer mehrere Deskriptoren (Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen, Schreiben).<sup>28</sup> (siehe Anhang 1 – 4)

Damit die Deskriptoren der einzelnen Stufen die Lernzielfunktion erfüllen können, sind sie positiv formuliert. Auch sind sie möglichst eindeutig und klar formuliert, also unabhängig voneinander und kurz.<sup>29</sup>

Der GER stellt ein kohärentes und validiertes System von Niveaus der Fremdsprachenbeherrschung, und gerade damit unterscheidet sich das ESP von vielen pädagogischen Portfolien, welche die Arbeit von Studenten oder

---

deutsche Übersetzung: „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen bietet eine allgemeine Grundlage für die Ausarbeitung von Lehrplänen, Leitlinien für die Entwicklung von Curricula, Prüfungen, Lehrbüchern usw. in ganz Europa.“  
(übersetzt von S. D.)

<sup>27</sup> Ebd., S 1.

<sup>28</sup> Vgl. Neubaerová, Jana; Píšová, Eva: Cesta Evropského jazykového portfolia do škol.  
In: *Cizí jazyky* 47/2, (2003/2004), S. 46.

<sup>29</sup> Vgl. Brychová 2004, S. 74.

den Verlauf einiger Projekte dokumentieren und somit eine breitere Grundlage für eine formative Bewertung schaffen.<sup>30</sup>

Nach Brychová<sup>31</sup> haben alle validierten ESP, also die, die vom Europarat anerkannt sind, gewisse gemeinsame Merkmale, die in folgenden Punkten dargestellt sind.

- Das ESP hat das Logo des Europarates und zwei Funktionen, die es erfüllt (informative und pädagogische).
- Das ESP besteht aus drei Teilen.
- Das ESP ist das Eigentum der Schüler, und die entscheiden selbst, welche Informationen und Dokumente sie eingliedern werden und zu welchem Zweck das ESP ihnen dienen wird.
- Das ESP unterstützt die Vielsprachigkeit, d.h. es bezieht sich nicht nur auf eine Fremdsprache, sondern auf alle Fremdsprachen, die der Student lernt, und verbindet auch ihr gemeinsames Lernen.
- Das ESP regt die Schüler zur Verbreitung interkultureller Kompetenzen an, trägt zur Unterstützung interdisziplinärer Beziehungen bei.
- Das ESP unterstützt den ausländischen Partneraustausch von Studenten.
- Das ESP schließt nicht nur Fremdsprachen, die die Studenten in der Schule lernen, sondern auch die außerhalb der Schule erlangten Fremdsprachenkenntnisse mit ein (Sprachaufenthalte oder z.B. persönliche Kontakte mit Muttersprachlern).

---

<sup>30</sup> Vgl. Brychová 2004, S. 74.

<sup>31</sup> Ebd., S. 74 f.

- Das ESP enthält eine Selbsteinschätzung und auch eine Bewertung durch andere Personen – diese Bewertungen werden gegenseitig in Bezug auf die Niveaus des Europäischen Referenzrahmens bewertet.
- Das ESP enthält sowohl formelle Dokumente (Zeugnisse, Zertifikate oder z.B. Diplome) als auch informelle Dokumente (z.B. Berichte von Ausbildern).
- Das ESP zeigt den Sprachstand zu einem gegebenen Zeitpunkt an und dokumentiert auch den Lernprozess einer Fremdsprache.
- Das ESP ist nicht auf den Schulbesuch beschränkt, weil das Fremdsprachenlernen in einigen Beispielen noch vor dem Antritt in die Schule beginnt, das gleiche gilt für die Beendigung des Studiums, die nicht das Ende der Arbeit mit dem ESP bedeutet – hier sprechen wir von einem lebenslangen Fremdsprachenstudium.
- Je nach der Alterszielgruppe existieren verschiedene ESP-Varianten.
- Auch wenn das ESP europäisch ist, existiert es in nationalen Varianten, die in der Regel in der Muttersprache geschrieben sind, aber die Niveaubeschreibungen sind in verschiedenen Sprachen geschrieben.

## **2.1 Geschichte und Ursprungsgründe**

Um eine vergleichbare Aussage darüber zu bekommen, was Sprachstudierende können, entschied sich der Europarat auf dem Symposium in Rüschlikon (Schweiz) im Jahr 1991 dazu, einen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen zu entwickeln und ein Sprachenportfolio zu schaffen.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Vgl. Brychová 2004, S. 74 f.



Auf der Sitzung in Straßburg wurde in 1997 darüber entschieden, dass das ESP im Fremdsprachenjahr 2001 auf dem gesamten europäischen Gebiet pilotiert werden sollte.<sup>33</sup>

In die Pilotphase, die zwei Jahre dauerte, also von 1998 bis 2000, wurde auf Anregung des Ausschusses für Auslandsbeziehungen und Europäische Integration des Ministeriums für Schulwesen und Sport auch die Tschechische Republik mit einbezogen. Die anderen in die Pilotphase eingegliederten Staaten waren: Finnland, Frankreich, Holland, Irland, Italien, Ungarn, Deutschland, Österreich, Russland, Slowenien, Schweden, die Schweiz und Großbritannien. Das ESP überprüften insgesamt 14 europäische Länder.

Konkret wurde das ESP in der Tschechischen Republik von insgesamt 40 Grundschulen und mehrjährigen Gymnasien, also von 53 Englisch-, Deutsch- und Französischlehrern, überprüft. Zur Verfügung hatten sie 902 Schüler, die aus 53 Klassen stammten.

Jedes der Pilotländer respektierte gemeinsame Grundsätze und Ziele, berücksichtigte jedoch auch seine eigenen Bedürfnisse und konzentrierte sich auf die Zielgruppe, die sie für geeignet hielt. Das bedeutet, dass einige Länder das ESP an jüngeren Schülern, Mittelschulstudenten, Universitätsstudenten oder Erwachsenen, die eine Fremdsprache lernen, prüften. Irland, Holland, Deutschland, die Schweiz und Großbritannien kamen überein, dass die Anwendung des ESP für Einwanderer oder Angehörige nationaler Minderheiten von großem Vorteil war. Das Vorhaben Finnlands war die Stärkung der Autonomie von Studenten, und deshalb bekamen die Studenten für jede bedeutende Arbeit drei Noten. Die erste Note gab sich der Student selbst, die zweite Note

---

<sup>33</sup> Vgl. Brychová, Alice: *Evropské jazykové portfolio jako nástroj sebereflektivního hodnocení cizojazyčné kompetence*. Diss., Brno, Masaryk-Universität, 2009.

bekam er von seinem Mitschüler und die dritte entscheidende gab ihm der Lehrer. Die Schweiz sah zusammen mit Holland das ESP überwiegend als ein Dokument, das Informationen über die erreichten Sprachstufen der Studenten zur Verfügung stellt und der Außenwelt dient.

Die Pilotierung wurde in Europa von verschiedenen Institutionen koordiniert: Schulministerien, Forschungsinstituten oder Universitäten. In unserem Land war es die Pädagogische Fakultät der Karlsuniversität in Prag, Lehrstuhl für Englisch und Literatur, wo auch die tschechische Version des ESP geschaffen und ausgearbeitet wurde.

In der Tschechischen Republik wird auf die pädagogische Funktion des ESP Wert gelegt. Durch seine Anwendung will sie die Motivation der Schüler, eine Fremdsprache zu lernen erhöhen, Elemente der Selbsteinschätzung einführen und bei der Standardisierung des Sprachunterrichts behilflich sein. Eine Reihe tschechischer Lehrer stimmen darin überein, dass Schüler von Anfang des Sprachunterrichts an beginnen sollten, mit dem ESP zu arbeiten, aber die Wahl fiel in dieser Pilotphase auf acht- bis fünfzehnjährige Schüler.

Die Pilotlehrer, die sich für das Projekt aufgrund gedruckter Aufrufe in den Zeitschriften Fremdsprachen, Lehrerzeitung und Newsletter – Bulletin der Englischlehrervereinigung – anmeldeten, kamen aus verschiedenen Ecken<sup>34</sup> unseres Vaterlandes. Diese Pädagogen nahmen an den nationalen Seminaren teil, erfuhren die näheren Informationen über das ESP und wechselten ihre Erfahrungen mit dem ESP.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> aus: Bílovec, Brandýs n. L., Brno, Břeclav, Český Krumlov, Dvůr Králové n. L., Frýdek-Místek, Havířov, Horní Poříčí – Křetín, Hradec Králové, Hranice, Chýnov, Javorník ve Slezsku, Klobouky u Brna, Kolín, Křešice, Kutná Hora, Libčice n. Vltavou, Lysá n. L., Mikulov, Ostrava, Plasy, Plzeň, Praha, Příbram, Sedlčany, Sedlice, Staré Město, Třebořov, Turnov, Vamberk und Vsetín

## **2.2 Struktur des ESP**

Alle gültigen ESP bestehen aus drei Teilen: Sprachenpass, Sprachenbiografie und Dossier = Sammlung von Arbeiten und Dokumenten.

### **2.2.1 Sprachenpass**

Der erste Teil des ESP ist der Sprachenpass, der einen Überblick über die Fähigkeit des Studenten in allen Sprachen, die er in der jeweiligen Zeit lernt, gibt. Er bietet einen Überblick über das im Gemeinsamen Europäischen Rahmen beschriebene Sprachniveau, über die Sprachkompetenzen und die interkulturellen Lernerfahrungen. Im Sprachenpass finden wir auch Raster für Selbsteinschätzung, Bewertung des Lehrers, Bewertung durch Schulinstitutionen und Prüfungsorgane. Diese Informationen sind für die Anerkennung von Prüfungen oder Zertifikaten sehr wichtig, gleichzeitig auch für die Mobilität in Europa, deshalb ist es notwendig, dass aus den in diesem Pass vorhandenen Angaben erkennbar ist, auf welcher Grundlage und durch wen die Bewertung durchgeführt worden ist.<sup>36</sup>

### **2.2.2 Sprachbiographie**

Die Sprachbiographie ist der zweite Teil des ESP, in welchem der Student Anregungen vermerkt, die ihn zum Nachdenken über die Lernstrategien führen. Diese in der Biographie vermerkten Anregungen ermöglichen es dem Studenten, sich eigene Lernziele zu setzen und sich einzuschätzen. Die Selbsteinschätzung wird in der Regel durch die Bewertung des jeweiligen Fremdsprachenlehrers ergänzt, welche die Selbsteinschätzung entweder bestätigt oder widerlegt. Damit der Student seine Sprachkenntnisse bewerten

---

<sup>35</sup> Vgl. PERCLOVÁ, Radka: Jazykové portfolio zkušebně. *Cizí jazyky* 43/2, (1999/2000), S. 56 f.

<sup>36</sup> Vgl. Little, David, Perclová, Radka: *Evropské jazykové portfolio: Příručka pro učitele a školitele*. 2. Auflage. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, S. 1.

kann, muss er die Deskriptoren der Gemeinsamen Referenzstufen kennen, die ihm bei der Bestimmung des Sprachniveaus behilflich sind. Die Sprachstufen werden als A1, A2 (Anwender mit Sprachgrundlagen), B1, B2 (selbständiger Sprachanwender), C1, C2 (erfahrener Sprachanwender) bezeichnet. Der Student kann die Stufe als erreicht betrachten, nachdem er 80 % aller Deskriptoren des gegebenen Niveaus bewältigt hat.<sup>37</sup>

Wir können sagen, dass dieser Teil des ESP den Studenten dazu anregt, sich in die Planung und Bewertung seines Lernprozesses einzubinden, über die Fortschritte, die er in der jeweiligen Fremdsprache erreicht hat, nachzudenken und sie regen ihn dazu an, zu sagen, was er in jeder Sprache schon kann.

### **2.2.3 Dossier – Sammlung von Arbeiten und Dokumenten**

Der dritte und gleichzeitig der letzte Teil des ESP ist das Dossier oder auch die Sammlung von Arbeiten und Dokumenten. Der Schüler/Student wählt und sammelt Materialien, mit denen er seine Erfolge und Erfahrungen in der Fremdsprache dokumentieren wird. Von den drei Teilen des ESP ähnelt gerade die Sammlung von Arbeiten und Dokumenten dem künstlerischen Portfolio am meisten und jede Altersgruppe nimmt sie anders wahr. Das bedeutet, dass die jüngsten Schüler verschiedene Ausschnitte, die älteren Schüler die Ergebnisse von Projekten, Sprachprüfungen oder die erworbenen Zertifikate in der jeweiligen Sprache anlegen werden. Bei erwachsenen Studenten wird wahrscheinlich das Interesse daran überwiegen, zu zeigen, wie sie sich in der Zielsprache in realen Situationen behaupten können. Sie werden in die Sammlung der Arbeiten und Dokumente höchstwahrscheinlich Briefe, Notizen oder kurze Nachrichten einlegen. Es wird nicht ausgeschlossen, dass die Inhaber des ESP auch ihre

---

<sup>37</sup> Vgl. Brychová 2004, S. 76 f.

Sprechfähigkeit beweisen wollen, und deshalb können sie in diesem Fall in die Sammlung Audio- bzw. Videokassetten einlegen.<sup>38</sup>

## **2.3 Funktion des ESP**

Die Funktionen des ESP, die die Bewahrung von Sprach- und Kulturunterschieden, die Unterstützung der Sprach- und Kulturtoleranz, die Unterstützung der Mehrsprachigkeit und die Erziehung zum demokratischen Bürgertum sind, sind wichtig für die politischen Schlüsselziele des Europarats, weil durch die Erfüllung dieser Funktionen des ESP diese politischen Ziele realisiert werden.<sup>39</sup>

Es gibt zwei Funktionen des ESP, informative und pädagogische.

### **2.3.1 Informative Funktion**

Mithilfe des ESP können die erreichten Sprachkenntnisse und Fähigkeiten belegt werden, durch seine Informationen ergänzt der Schüler/Student die aufgrund offizieller Prüfungen erteilten Zeugnisse oder Diplome. Diese Funktion des ESP zeigt, um was sich der Europarat bemüht: die Erleichterung der individuellen Mobilität und die Abstimmung der regionalen und nationalen Sprachqualifikationen mit international anerkannten Standards.

Aus Gründen der Unterschiede in der Wichtigkeit der Funktion des ESP zwischen jüngeren Schülern und Erwachsenen schuf der Europarat Standardpässe nur für Erwachsene (sie haben die gleiche Form in allen Ländern Europas), weil für Studenten, die sich dem Ende ihres Studiums nähern und für Erwachsene, die informative Funktion des ESP viel wichtiger ist als für jüngere Schüler in den niedrigeren Schulstufen.

---

<sup>38</sup> Vgl. Little, Perclová 2005, S. 1 f.

<sup>39</sup> Vgl. Little, Perclová 2005, S. 3.

## 2.3.2 Pädagogische Funktion

Außer der schon erwähnten informativen Funktion erfüllt das ESP auch eine pädagogische Funktion. Die Entwicklung der Autonomie des Studenten und lebenslange Bildung stellt das größte Bemühen des Europarates dar, was bedeutet, dass das ESP den Studenten als Mittel, welches den Prozess des Sprachunterrichts zeigt, als Instrument zur Entwicklung der Reflexfähigkeit und Selbsteinschätzung dient. Letztendlich dient das ESP den Studenten auch als Instrument, aufgrund dessen sie immer größere Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen.<sup>40</sup>

### 2.3.2.1 Motivationsaspekt ESP

Aus pädagogischer Sicht ist das ESP ein Instrument, das die Schüler stimulieren soll, über ihr Lernen nachzudenken und aufgrund dessen es für sie einfacher sein soll, dafür die Verantwortung zu übernehmen.<sup>41</sup>

Die Autoren von *Pedagogický slovník*<sup>42</sup> definieren den Begriff *Motivation* als das Ganze von Innen- und Außenfaktoren, die Energie zum menschlichen Handeln und Erleben aktivieren und den Verlauf und die Art der Erreichung von Ergebnissen leiten.

Nach Kalhous<sup>43</sup> sind das größte Problem beim Unterricht die unmotivierten Schüler. Die Schüler, die das ESP verwenden, wissen, was und warum sie lernen sollen, in welchem Zeitplan, was sie schon gelernt haben und wo (im Lernprozess) sie sich zum bestimmten Zeitpunkt befinden. Das soll nach der Meinung der Autorin Zbranková<sup>44</sup> zur Besserung der Motivation der Schüler und Studenten beitragen.

---

<sup>40</sup> Vgl. Little, Perclová 2005, S. 3.

<sup>41</sup> Vgl. Little, Perclová 2005, S. 45.

<sup>42</sup> Vgl. Průcha et al. 2008, S. 127.

<sup>43</sup> Vgl. Kalhous, Zdeněk; Obst, Otto: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, S. 367.

<sup>44</sup> Vgl. Zbranková, Milena. *Evropské jazykové portfolio: European language portfolio*.

In: *Moderní vyučování* 10/5, (2004), S. 8 f.

Verantwortlich für die Motivationseinstellung des Kindes ist nach Kalhous<sup>45</sup> die Familie. Es hängt sehr davon ab, ob die Eltern auf die neugierigen Fragen ihrer Kinder antworten, ob sie ihre Interessen unterstützen und ob sie ihnen als Beispiel für die Nutzung der Informationsquellen dienen, womit sie ihnen positive Lerneinstellungen übergeben. Den Fachleuten nach ist das Selbstbild der Weg zum erfolgreichen Lernen.

### **2.3.2.2 Entwicklung der Selbstreflexion**

Jeder, der die Fremdsprache lernt, sollte Selbsteinschätzung kennen und fähig sein seine Sprachenkenntnisse zu beurteilen.<sup>46</sup>

Wobei der Fehler nicht als schwache Leistung gewertet werden sollte, sondern als ein Schritt im Lernprozess, behauptet Zbranková<sup>47</sup>.

Noch bevor wir zur eigentlichen Selbsteinschätzung übergehen, ist es notwendig, eine Erklärung darüber abzugeben, was der Begriff *Beurteilung* eigentlich bedeutet, wozu er dient und was er bringt.

Nach Kolář<sup>48</sup> ist Beurteilung ein erheblich umstrittenes Unterrichtselement, weil sie einerseits manchmal in den Unterricht fröhliche Situationen, Vergnügen, Zufriedenheit, Spaß und andererseits Stresssituationen einbringt, die die Beteiligten nervös macht, zum Gefühl der Verstimmung, Erniedrigung oder Widerstand führen kann. Sie kann motivieren, aber ebenfalls auch demotivieren. Das heißt, dass sie den Schüler zu besseren Leistungen anregen kann, aber sie kann auch zu Missverständnissen und Feindlichkeit beitragen. Genau so, wie keine menschliche Tätigkeit, kann auch der Unterricht ohne

---

<sup>45</sup> Vgl. Kalhous, Obst 2002, S. 367.

<sup>46</sup> Vgl. Zbranková 2004, S. 8.

<sup>47</sup> Ebd., S. 8.

<sup>48</sup> Vgl. Kolář, Zdeněk; Šikulová, Renata: *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005, S. 7 f.

Bewertungsaktivitäten nicht auskommen, weil der Unterricht seine Funktion des Erziehungs- und Ausbildungsprozesses ohne Bewertung nicht erfüllen kann.

Wenn die Quelle der Beurteilung das Objekt selbst ist, sprechen wir von einer inneren, oder autonomen Beurteilung = *Selbsteinschätzung*. Im *Pedagogický slovník*<sup>49</sup> wird dieser Begriff als Beurteilung, bei der der Mensch sich bewertet, charakterisiert.

Den Vorteil der Selbsteinschätzung bezeugt folgendes Zitat des Autors von *Pedagogický slovník*. „*Ve školní kontextu je sebehodnocení jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebepojetí.*“<sup>50</sup>

Selbsteinschätzung und ESP hängen eng zusammen, weil gerade die Selbsteinschätzung ein Schlüsselaspekt des Portfolios ist und aus der Fähigkeit des Schülers, über seine Kenntnisse und Fähigkeiten nachzudenken, hervorgeht, vollkommen subjektiv ist, während die durch andere Personen erfolgte Bewertung uns die Bemessung gleicher Kenntnisse und Fähigkeiten bietet, jedoch aus objektiver Sicht. Wir treffen Selbsteinschätzung in zwei Teilen des ESP an. Der erste Teil, wo wir sie antreffen können, ist der Sprachenpass, welcher fordert, dass die Schüler mithilfe von aus dem Gemeinsamen Europäischen Rahmen hervorgehenden Deskriptoren ihr Sprachniveau beurteilen. Der zweite Teil, wo Selbsteinschätzung benötigt wird, ist die Sprachenbiografie, wo die Schüler

---

<sup>49</sup> Vgl. Průcha et al. 2008, S. 209.

<sup>50</sup> Průcha et al. 2008, S. 209.

deutsche Übersetzung: „Im Schulkontext ist die Selbsteinschätzung eine der Erziehungsmethoden, auf deren Grundlage der Schüler mit seiner Ansicht auf sich selbst, bezüglich seiner Leistungen mit den Ansichten der Ausbilder und Mitschüler konfrontiert wird und (in der Regel) zu einem realistischen Selbstbild gelangt.“  
(übersetzt von S. D.)



regelmäßig ihre Lernziele bestimmen, was sie nur unter der Voraussetzung tun können, dass sie regelmäßig ihre Fortschritte im Prozess des Fremdsprachenlernens beurteilen.

Die Selbsteinschätzung hat jedoch nicht die Aufgabe, die klassische Bewertung der Schüler durch Lehrer, Schulen, Universitäten oder offizielle Prüfungskommissionen zu ersetzen, deshalb ist im Sprachenpass neben der Selbsteinschätzung des Niveaus der Sprachenbeherrschung auch Raum für Aufzeichnungen über erfolgte Prüfungen und erhaltene Zeugnisse. Der ideale Zustand wird dann erreicht, wenn sich die Selbsteinschätzung und Bewertung gegenseitig vervollständigen.<sup>51</sup>

## **2.4 Das ESP in der Tschechischen Republik**

Falls der Fremdsprachenlernende beginnen will, das ESP zu nutzen, kann er zwischen zwei Varianten des ESP wählen. Das Portfolio ist in einer Buchausführung und neuerdings auch in elektronischer Form<sup>52</sup> verfügbar. Wenn wir über die Buchform des ESP sprechen, stehen in unserer Republik die folgenden Varianten zur Verfügung:

- Europäisches Sprachenportfolio für Schüler bis 11 Jahren<sup>53</sup>
- Europäisches Sprachenportfolio für Schüler und Schülerinnen im Alter von 11 bis 15 Jahren<sup>54</sup>
- Europäisches Sprachenportfolio für Schüler im Alter von 15 bis 19 Jahren<sup>55</sup>

---

<sup>51</sup> Vgl. Little, Perclová 2005, S. ff.

<sup>52</sup> auf der Internetseite <http://ejp.rvp.cz/>

<sup>53</sup> Nováková, Sylva et al.: *Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let v České republice*. Plzeň: Fraus, 2002.

<sup>54</sup> Perclová, Radka: *Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11 – 15 let v České republice*. Praha: Fortuna, 2001.

- Europäisches Sprachenportfolio für erwachsene Lernende in der Tschechischen Republik<sup>56</sup>

Die elektronische Form des ESP ist für Interessierte vollkommen kostenlos, beide Portfoliovarianten bieten Versionen für vier verschiedene Alterskategorien an (bis 11 Jahre, von 11 bis 15 Jahre, von 15 bis 19 Jahre und für Erwachsene). Was die Fremdsprachen anbetrifft, bietet die On-line Applikation ESP in vier Sprachen an, konkret in tschechisch, englisch, deutsch und französisch.<sup>57</sup>

Autoren des Europäischen Sprachenportfolios für Schüler bis 11 Jahre, veröffentlicht in 2002, sind Mgr. Sylva Nováková, Mgr. Radka Perclová, M. A., PaedDr. Milena Zbranková und PaedDr. Miluška Karásková. Mit der Zustimmung der Autoren sind einige Deskriptoren im Hinblick auf das Alter der Schüler vereinfacht oder ganz ausgelassen worden. Die Beschreibungen der Stufen in den Skalen zur Selbsteinschätzung sind im Vergleich zu den Formulierungen in der Veröffentlichung Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Diese Version des ESP können wir im Verlag Fraus kaufen.

Mgr. Radka Perclová ist die Autorin des in 2001 veröffentlichten Europäischen Sprachenportfolios für Schüler im Alter von 11 bis 15 Jahre. Wie im Europäischen Sprachenportfolio wurden wegen des Alters der Schüler auch in diesem Sprachenportfolio einige Deskriptoren vereinfacht. Von Interesse ist das sich am Ende des Selbsteinschätzungsformulars

---

<sup>55</sup> Bohuslavová, Libuše et al.: *Evropské jazykové portfolio: pro studenty ve věku 15 – 19 let v České republice*. Praha: Scientia, 2002.

<sup>56</sup> Bohuslavová, Libuše et al.: *Evropské jazykové portfolio pro dospělé studenty v České republice*. Praha: Scientia, spol. s.r.o. Pedagogické nakladatelství, Praha 6, 2004.

<sup>57</sup> Vgl. Čermáková, Helena: *Evropské jazykové portfolio*.

URL: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>

[Stand. 14. 05. 2012]

befindliche Puzzle, durch dessen Ausfüllen der Schüler weitere Informationen über seinen Fortschritt, die ihn zum weiteren Lernen motivieren können, erhält. Dieses ESP können wir im Verlag Fortuna kaufen und es hängt ausschließlich von den Schülern ab, ob sie die Eintragungen über die erreichten Sprachniveaus in der Muttersprache oder in der Zielsprache vornehmen.

Im Verlag Scientia wurde in 2002 vom Autorenkollektiv unter der Leitung von RNDr. Libuše Bohuslavová das Europäische Sprachenportfolio für Schüler im Alter von 15 bis 19 Jahren erstellt. In dieser ESP-Variante wird der Sprachenpass, der die Inhaber über das erreichte Niveau der Fremdsprachenkenntnisse informiert, verwendet und er besteht aus einem Profil der Fremdsprachenkenntnisse, die in Übereinstimmung mit dem Europäischen Referenzrahmen sind, und aus erreichten Zertifikaten und Diplomen. Das Portfolio enthält Deskriptoren für die Stufe C2, was das höchstmöglich erreichbare Sprachenniveau, das der Fremdsprachenlernende erreichen und in seiner Sprachenbiografie vermerken kann, ist.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Vgl. Brychová 2004, S. 78 f.

### **3. Fazit**

Der theoretische Teil beschäftigt sich mit dem Europäischen Sprachenportfolio, mit den mit ihm verbundenen Begriffen, mit seiner Geschichte, seinen Funktionen. Ein Unterkapitel widmet sich der Motivation, die unter anderem auch gerade für den Fremdsprachenunterricht wichtig ist. Ein weiteres Kapitel behandelt die Selbsteinschätzung, die der schlüsselrelevante und schwierigste Aspekt des Europäischen Sprachenportfolio ist. Der schlüsselrelevante und schwierigste Aspekt des Europäischen Sprachenportfolios ist die Selbsteinschätzung und mit ihrer Problematik beschäftigt sich ein weiteres Unterkapitel. Das letzte Kapitel erwähnt den aktuellen Stand des Portfolios in der Tschechischen Republik.

## **II. PRAKTISCHER TEIL**

### **4. Ziel der Untersuchung**

Das Ziel der Untersuchung ist das Maß und die Art und Weise der Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) im Unterricht der deutschen und der spanischen Sprache an den Grund- und Mittelschulen in zwei Regierungsbezirken festzusetzen. Für die Zwecke der Forschung wurden diese zwei Regierungsbezirke: Region Vysočina (Wohnort) und Liberec (Studienort) gewählt.

Laut dem Ziel der Arbeit ist die erste Hypothese entstanden, die die Kenntnisse und das Bewusstsein über das Europäische Sprachenportfolio (ESP) unter den Pädagogen betrifft und die genauso das betrifft, ob und in welchem Maß die Kenntnis des Portfolio die Pädagogen bei der Entscheidung beeinflusst, dieses Lehrhilfsmittel in ihre Unterrichtsstunden einzugliedern oder nicht. Weiter wurden drei Problemgebiete festgesetzt, aus denen drei Hypothesen entstanden sind. Die ersten zwei Problemgebiete betreffen das Maß der Verwendung des Europäischen Sprachenfolios (Grundschule × Mittelschule, deutsche Sprache × spanische Sprache) und das dritte Gebiet betrifft die Art der Verwendung (kollektive Arbeit × individuelle Arbeit).

Die zweite Hypothese vergleicht das Maß der Verwendung des ESP an den Grundschulen mit den Mittelschulen (ohne Rücksicht auf die Sprache, die unterrichtet wird).

Die dritte Hypothese vergleicht das Maß der Verwendung des ESP beim Unterricht der deutschen Sprache mit der spanischen Sprache (ohne Rücksicht auf den Schultyp).

Die vierte Hypothese vergleicht die Art der Verwendung des ESP beim Unterricht der deutschen Sprache mit der spanischen Sprache (ohne Rücksicht auf den Typ der Schule).

**Hypothese 1:** Die Kenntnis des ESP beeinflusst den Pädagogen bei der Entscheidung, ob er es in den Unterricht eingliedert.

**Hypothese 2:** Das ESP wird mehr an den Grundschulen als an den Mittelschulen genutzt.

**Hypothese 3:** Das ESP wird mehr beim Unterricht der deutschen Sprache als beim Unterricht der spanischen Sprache genutzt.

**Hypothese 4:** Die Deutschlehrer bevorzugen mehr die kollektive Arbeit mit dem ESP als die Spanischlehrer.

## **5. Methodische Vorgehensweise der Untersuchung**

### **5.1 Zielgruppe**

Die Untersuchung aufgrund des Fragebogens wurde auf die Lehrer und Lehrerinnen der Grund- und Mittelschulen in zwei Regionen der Tschechischen Republik orientiert, konkret auf die Lehrer in den Regierungsbezirken Vysočina und Liberec.

Aufgrund der Zahl der Pädagogen und hauptsächlich wegen der Unwissenheit, wie viele und welche konkreten Pädagogen an den einzelnen Schulen die deutsche und die spanische Sprache unterrichten, war es unmöglich, sie einzeln zu kontaktieren, und deshalb wurden die Schulen direkt<sup>59</sup> für die Gewinnung der passenden Befragten angesprochen. Insgesamt wurden 640 Schulen kontaktiert. In der Region Vysočina waren es 289 Grundschulen und 76 Mittelschulen. In der Region Liberec 224 Grundschulen und 51 Mittelschulen.

In diesem Fall ist es leider nicht möglich, wegen Unwissenheit der Gesamtzahl der angesprochenen Befragten die Angabe über die Rücklaufdauer der Fragebögen auszurechnen und diese Angaben festzusetzen.

### **5.2 Fragebogen**

Als Methode für die Datensammlung wurde der Fragebogen gewählt, weil er für die Untersuchung, die diese Bachelorarbeit betrachtet, die passendste Methode für die Gewinnung der Antworten von befragten Pädagogen der Regierungsbezirke Vysočina und Liberec ist. Er ist ganz anonym und ermöglicht eine schnelle Datensammlung einer großen Anzahl

---

<sup>59</sup> Der Fragebogen wurde an die Email-Adresse der Schulen verschickt.

der Befragten. Ein weiteres Argument für den Fragebogen ist eine relativ schnelle Auswertung der Fragen.

Der Fragebogen wurde mithilfe der Literatur von M. Chráska, *Metody pedagogického výzkumu*<sup>60</sup>, konstruiert. Der Autor Chráska behandelt den Fragebogen als ein System von im Voraus durchdachten und formulierten Fragen, auf die die befragte Person (der Befragte) antwortet. Die Vorteile wurden schon behandelt, aber der Fragebogen hat allerdings auch einen Nachteil, und zwar dass er nicht feststellt, wie die Befragten wirklich sind, sondern nur das, wie sie sich selbst sehen, oder wie sie wollen, dass die anderen sie ansehen. Als weiteren Nachteil des Fragebogens führt der Autor die schwierige Auswertung der Fragen an, es ist notwendig die Kenntnis der statistischen Methoden und des Testes der Unabhängigkeit des Chi-Quadrats zu beherrschen.<sup>61</sup>

### 5.2.1 Struktur des Fragebogens

Für die Zwecke der Forschung wurde der Fragebogen konstruiert, der 26 Fragen beinhaltet. (siehe Anhang 5)

In der Einleitung des Fragebogens sind für die Anknüpfung des Kontakts mit dem Befragten die *Kontaktfragen*<sup>62</sup> eingereiht, es handelt sich konkret um die ersten zwei Fragen, die den Befragten frei in die geforschte Problematik einführen.

Für die Eliminierung der Einzelpersonen, die für die Feststellung des Ziels der Arbeit, bzw. für die Feststellung der Art und Weise der Verwendung keine Bedeutung haben, wurden die *Filtrationsfragen*<sup>63</sup> benutzt. Es handelt sich um die Frage Nr. 5, die die Schlüsselinformation sicherstellt,

---

<sup>60</sup> Chráska, Miroslav: *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007.

<sup>61</sup> Vgl. Chráska 2007, S. 163 f.

<sup>62</sup> Vgl. Chráska 2007, S. 164.

<sup>63</sup> Vgl. Chráska 2007, S. 165.



und zwar, ob der Lehrer beim Unterricht ESP benutzt oder nicht. Der Befragte, der negativ antwortet, dass er also das ESP beim Unterricht mit den Schülern nicht benutzt, ist weiter nur für die Feststellung des Maßes der Verwendung des ESP nützlich, aber für die Feststellung der Art der Verwendung des ESP ist dieser Befragte weiterhin uninteressant und nicht nützlich.

Der Fragebogen beinhaltet nur *geschlossene Fragen*<sup>64</sup>, die offenen sind in die Struktur des Fragebogens nicht eingegliedert. Der Vorteil der geschlossenen Fragen sind die vereinfachte Auswertung der Antworten und die größere Bereitwilligkeit der Befragten, zu antworten. Bei den geschlossenen Fragen haben die Befragten eine vorher vorbereitete Aufzählung von Antworten, von denen sie sich die am meisten passende Antwort für sie selbst auswählen können, in einigen Fällen werden *die Aufzählungsfragen*<sup>65</sup> benutzt, wenn der Befragte gleichzeitig mehrere Antworten auswählt. Bei den geschlossenen Fragen kann man über *die dichotomischen*<sup>66</sup> oder *polytomischen Fragen*<sup>67</sup> sprechen. Auf die dichotomischen Fragen ist es möglich, nur zwei einander ausschließende entgegenkommende Antworten zu geben, z.B. die Frage Nr.15, wann man entweder nur ja oder nein antworten kann. Dagegen bei den polychotomischen Fragen werden mehr als zwei mögliche Antworten vorausgesetzt. Laut Chráska ist der Nachteil der geschlossenen Fragen die Tatsache, dass alle möglichen Qualitäten der Antwort in die vorher vorbereiteten Antworten hineingezwängt sind. Damit man die Gefahr vermeidet, dass irgendeine mögliche Antwort nicht angeführt wird, ist immer die Möglichkeit „andere Antwort“ in die Aufzählung der Antworten eingereiht, und im Falle, dass

---

<sup>64</sup> Vgl. Chráska 2007, S. 166.

<sup>65</sup> Ebd. S. 167.

<sup>66</sup> Ebd. S. 166.

<sup>67</sup> Ebd. S. 166.

keine einzige von den vorbereiteten Antworten dem Befragten zusagen wird, könnte er die Möglichkeit der eigenen Antwort auswählen.<sup>68</sup>

### **5.2.2 Durchführung der Fragebogenuntersuchung**

Wegen der großen Zahl der Befragten (Lehrer aus 640 Schulen), die den Fragebogen beantworten sollten, wurde ein Online – Fragebogen<sup>69</sup> gewählt und nach der geeigneten Zusammenstellung an die Befragten verschickt. Der Hauptvorteil des Online – Fragebogens besteht in dem schnellen und einfachen Rücklauf. Weitere Vorteile liegen in der einfacheren Auswertung der Fragen, die schon automatisch für die statistischen Rechnungen vorbereitet sind, auch die Konstruktion des Fragebogens und seine Verbreitung zu den Befragten ist bequem und kostenlos.

Damit die Befragten die Gewissheit haben, dass die Informationen, die gewonnen werden, gegen sie nicht missbraucht werden und auch zwecks größeren Erfolgs der Fragebogenuntersuchung wurde der anonyme Fragebogen gewählt. Es bleibt jedoch die Tatsache, dass wir einerseits dank der anonymen Fragebögen die genaueren Informationen gewinnen, andererseits gibt es hier das Risiko, dass es zum nicht verantwortlichen oder sogar zum unwahren Ausfüllen kommen kann.<sup>70</sup>

Bevor der Fragebogen an die Pädagogen verschickt wurde, wurde die Voruntersuchung durchgeführt, um das Verschicken des mangelhaft strukturierten Fragebogens oder des Fragebogens mit den nicht zu beantwortenden Fragen zu vermeiden. Da heißt, dass der vorgeschlagene Online-Fragebogen mit allen möglichen Varianten von Antworten, die möglich sind, ausgefüllt wurde und dank dieser Voruntersuchung wurden in dem vorgeschlagenen Online-Fragebogen sowohl sachliche als auch formale

---

<sup>68</sup> Ebd. S. 166.

<sup>69</sup> auf der Internetseite [www.oursurvey.com](http://www.oursurvey.com)

<sup>70</sup> Vgl. Chráska 2007, S. 175.

Fehler entdeckt. Bei vielen Fragen wurde die Formulierung verändert, einige wurden weggelassen oder einige im Gegenteil ergänzt. Erst nach der Korrektur aller Fragen wurde der Online-Fragebogen an die Schulen verschickt.

Die Fragebogenuntersuchung wurde vor dem Ende des Schuljahres 2011/2012 realisiert.

## 6. Auswertung und Interpretation der gesammelten Daten

Insgesamt wurden von den Schulen 127 ausgefüllte Fragebögen gewonnen, die zur folgenden Analyse und Interpretation benutzt wurden. 31 von 640 angesprochenen Schulen haben den nicht ausgefüllten Fragebogen zurückgeschickt, weil keine von diesen geforschten Sprachen (weder Deutsch noch Spanisch) an ihrer Schule unterrichtet wird. Die nicht völlig oder fehlerhaft ausgefüllten Fragebögen wurden nicht berücksichtigt.<sup>71</sup>

### 6.1 Charakteristik der Befragten

An der Umfrageuntersuchung haben insgesamt 127 Pädagogen aus beiden Regionen teilgenommen.

	Region Vysočina		Region Liberec	
	Grundschule	Mittelschule	Grundschule	Mittelschule
Deutsch	34	19	24	32
Spanisch	5	4	3	6

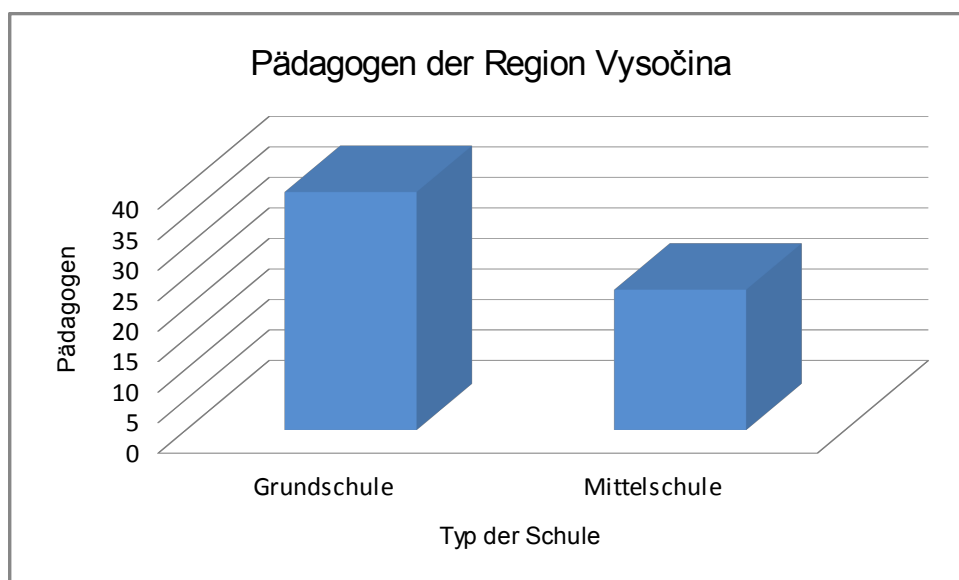
*Tabelle 2: Befragte - Pädagogen*

Die Befragten kann man nach zwei Aspekten charakterisieren. Der erste Gesichtspunkt ist der Typ der Schule, an der die betreffenden Pädagogen wirken. Unter dem Typ der Schule versteht man die Stufe des Bildungsinstitutes - Grundschule oder Mittelschule. Der zweite Gesichtspunkt ist von den Unterrichtsfächern abhängig, die die Pädagogen unterrichten, in diesem Fall handelt es sich um den Fremdsprachenunterricht, um die deutsche oder spanische Sprache.

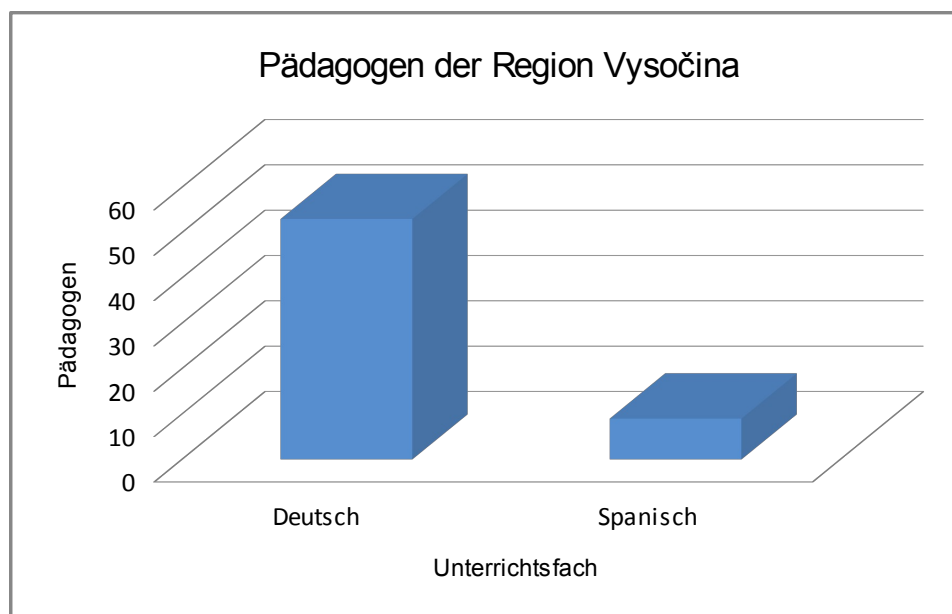
---

<sup>71</sup> einige Fragen im Fragebogen blieben ohne markierte Antwort übrig oder die Kombination der Antworten auf die Fragen waren sinnlos

In der Region Vysočina haben sich insgesamt 62 Pädagogen in die Forschung eingegliedert. Vom Gesichtspunkt des Typs der Schule können wir die Zahl der Pädagogen festsetzen, die den Fragebogen beantwortet haben, und zwar 39 Lehrer der Grundschulen (62,9 %) und 23 Pädagogen der Mittelschulen (31,7 %). Vom Gesichtspunkt des Unterrichtsfaches, das unterrichtet wird, haben 53 Pädagogen den Fragebogen beantwortet, die Deutsch unterrichten (85,5 %), und 9 Pädagogen, die Spanisch unterrichten (14,5 %). Die folgenden Daten sind für die Übersichtlichkeit in das Diagramm hineingelegt.



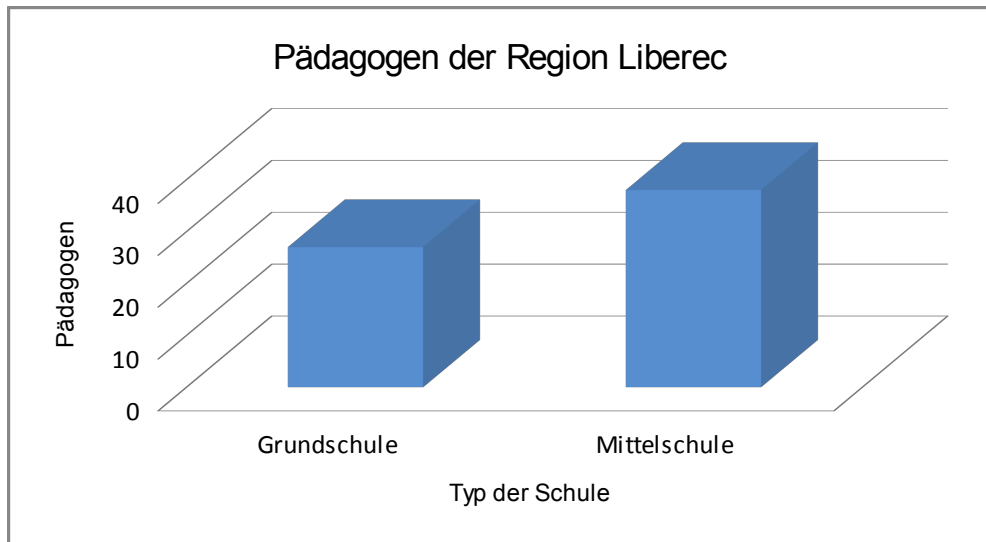
*Grafik 1: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Pädagogen laut des Typs der Schule.*



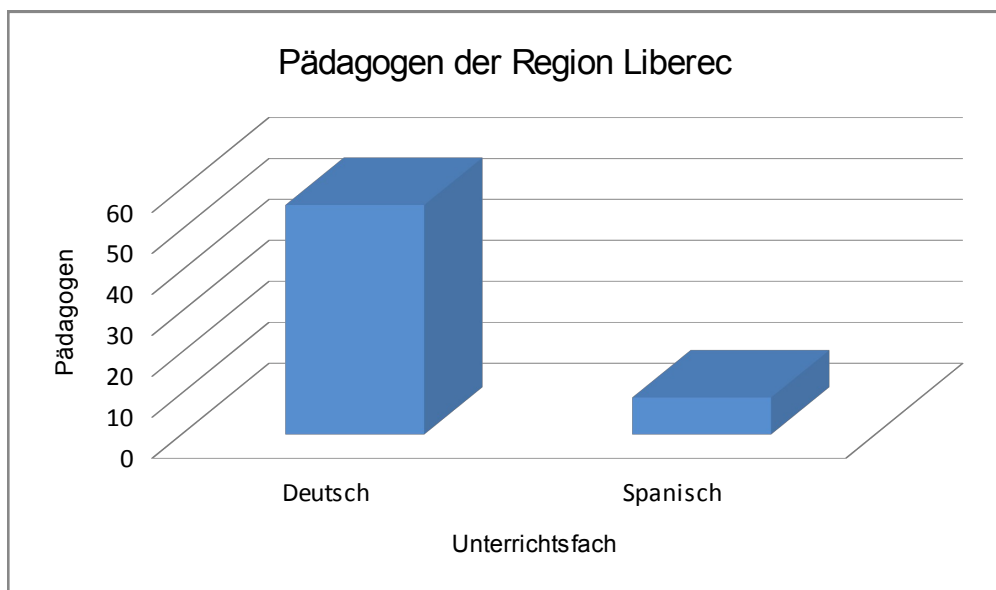
*Grafik 2: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Pädagogen laut des Unterrichtsfaches.*

Im Regierungsbezirk Vysočina haben den Fragebogen mehr Pädagogen der Grundschule als der Mittelschule ausgefüllt. Aber der Unterschied zwischen den Pädagogen laut des Typs der Schule ist nicht so markant wie laut des Unterrichtsfaches. In diesem Fall ist der Unterschied zwischen den Pädagogen deutlicher, fast 90 % aller Pädagogen, die den Fragebogen beantwortet haben sind gerade die Pädagogen der deutschen Sprache. Diesen Unterschied zeigt klar die Spaltengrafik 2.

Im Regierungsbezirk Liberec haben 65 Pädagogen an der Untersuchung teilgenommen, laut dem Typ der Schule ist die Zahl der an den Grundschulen wirkenden Pädagogen festzusetzen, das sind insgesamt 27 Lehrer (41,5 %) und an den Mittelschulen haben 38 Pädagogen teilgenommen (58,5 %). An der Fragebogenuntersuchung haben 56 Pädagogen teilgenommen, die die deutsche Sprache unterrichten (86,2 %), und 9 Lehrer, die die spanische Sprache (13,8 %) unterrichten. Die Daten sind wieder für die größere Übersichtlichkeit ins Diagramm hineingelegt.



Grafik 3: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Pädagogen laut des Typs der Schule.



Grafik 4: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Pädagogen laut des Unterrichtsfaches.

Die Grafiken 3 und 4 zeigen die Situation im Regierungsbezirk Liberec. Der Stand beim Typ der Schule ist gegensätzlich zur Region Vysočina. Der Anteil von Pädagogen vom Gesichtspunkt des Typs der Schule ist nicht zwar

so unterschiedlich wie in Vysočina, aber die Mehrheit der Pädagogen gehört zu der Mittelschule. Beim Unterrichtsfach ist die Situation gleich. Fast alle Pädagogen, die den Fragebogen beantwortet haben, unterrichten Deutsch.

## **6.2 Auswertung der getesteten Hypothesen**

Bei der Festsetzung aller sachlichen Hypothesen wurde der gesellschaftliche Kontext berücksichtigt. Die sachliche Hypothese 1 geht von der logischen Überlegung aus, dass die Kenntnis des ESP die Pädagogen bei der Entscheidung, ob sie es in den Unterricht einreihen, beeinflussen sollte. Die sachliche Hypothese 2 geht davon aus, dass es gewöhnlich mehr Grundschulen als Mittelschulen gibt. Dasselbe zählt bei der sachlichen Hypothese 3, heutzutage unterrichtet man sowohl an den Grundschulen als auch an den Mittelschulen mehr Deutsch als Spanisch. Bei der sachlichen Hypothese 4 wurde von zwei ganz unterschiedlichen Arten der Verwendung des Portfolios beim Unterricht ausgegangen und zwar von individueller und kollektiver Arbeit mit dem ESP.

Die Null- und alternative Hypothese sind die statistischen Hypothesen, die von der sachlichen Hypothese ausgehen. Laut Autor Chráska<sup>72</sup> geht es um die hypothetischen Behauptungen über die Verbindungen zwischen Erscheinungen, die in den statistischen Terminen ausgedrückt sind.

Die Nullhypothese ist eine Vermutung, die behauptet, dass zwischen den getesteten Erscheinungen kein Verhältnis im Gegensatz zur alternativen Hypothese ist, die das Gegenteil behauptet, dass das statistische Verhältnis zwischen den getesteten Erscheinungen besteht und wir es im Falle der Ablehnung der Nullhypothese akzeptieren.

---

<sup>72</sup> Vgl. Chráska 2007, S. 69.



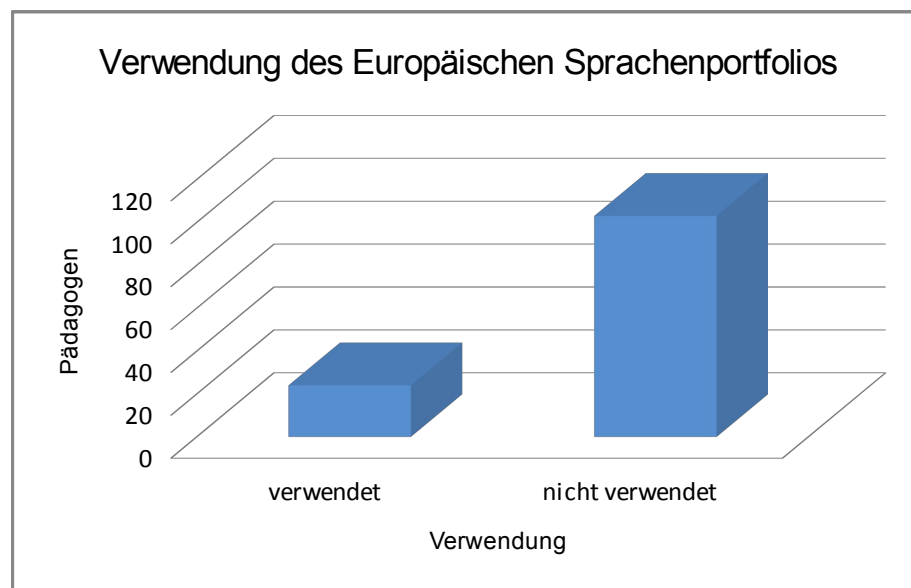
### 6.2.1 Hypothese 1

**Sachliche Hypothese 1:** Die Kenntnis des ESP beeinflusst den Pädagogen bei der Entscheidung, ob er es in den Unterricht einreicht.

**Nullhypothese 1:** Die Kenntnis des ESP und dessen Verwendung beim Unterricht sind voneinander unabhängig.

**Alternative Hypothese 1:** Die Kenntnis des ESP und dessen Benutzung beim Unterricht sind voneinander abhängig.

An der Fragebogenuntersuchung haben insgesamt 127 Pädagogen teilgenommen, von denen nur 24 Pädagogen (18,9 %) beim Unterricht das Lehrhilfsmittel ESP benutzen und 103 Pädagogen (81,1 %) nicht. (siehe Grafik 5)



*Grafik 5: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios.*

Von diesen 103 Pädagogen gibt es 60 Pädagogen (58,3 %), die das ESP kennen und 43 Pädagogen (41,7 %), die es nicht kennen. (siehe Tabelle 3)

Der erste Schritt beim Testen der Abhängigkeit dieser zwei Markanten ist die Festsetzung der statistischen Hypothesen, der Null- und alternativen

Hypothese. In diesem Falle beruht die Nullhypothese auf der Voraussetzung, dass die Kenntnis des ESP und seine Verwendung beim Unterricht voneinander nicht abhängig sind, also die Kenntnis des ESP beeinflusst nicht seine Verwendung im Unterricht. Die alternative Hypothese setzt das Gegenteil voraus.

Für die Aufrechnung wurde *Der Test der Unabhängigkeit des Chi-Quadrats für die Vierfeldertafel* gewählt, die ein besonderer Typ der Kontingenztafel ist. Diese Vierfeldertafel kann nur zwei Zeilen und zwei Spalten beinhalten. Diese Methode der Aufrechnung des Tests der Unabhängigkeit wird in denjenigen Fällen benutzt, wo man zwischen den getesteten Erscheinungen nur zwei alternative Qualitäten gewinnen kann.<sup>73</sup>

<b>kennt/verwendet</b>	Ja	Nein	$n_{i\cdot}$
Ja	24	60	84
Nein	0	43	43
$n_{\cdot j}$	24	103	127

*Tabelle 3: Die Vierfeldertafel der Häufigkeit der Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios.*

Als Unterstützungsmaterial zur Ausführung der folgenden Aufrechnungen wurde das Hochschulsript *Statistika B*<sup>74</sup> von Herrn Dozenten Kropáč verwendet, der an der VUT in Brunn wirkt.

<sup>73</sup> Vgl. Chráska 2007, S. 82.

<sup>74</sup> Kropáč, Jiří: *Statistika B*. Brno: Vysoké učení technické v Brně, 2007.

Für die Aufrechnung des Testkriteriums wurde die Formel benutzt.

$$\chi^2 = \frac{n \cdot (ad - bc)}{(a+b)(c+d)(a+c)(b+d)}$$

*Bild 1: Der Test der Unabhängigkeit  
des Chí - Quadrats für die  
Vierfeldertafel*

Nach dem Einsetzen bekommen wir den Wert  $\chi^2 = 16,74$ . Für das gewählte Signifikanzniveau  $\alpha = 0,05$  bestimmen wir das Quantil  $\chi^2_{0,95}(1)$  der Pearsons Verteilung, die den Wert  $\chi^2 = 3,841$  hat und den kritischen Bereich für diesen Test  $W_\alpha = \{\chi^2 : \chi^2 \geq 3,841\}$ .

Weil sich der Wert des Testkriteriums im kritischen Bereich realisiert hat, lehnen wir die Nullhypothese auf dem 5% Signifikanzniveau ab und nehmen die alternative Hypothese an. Man kann also mit 5prozentigem Risiko des Irrtums sagen, dass die Kenntnis des ESP seine Verwendung beeinflusst.

Um die Intensität dieser Abhängigkeit festzustellen, verwenden wir *den Cramérs Kontingenzkoeffizienten*, der im Falle der vollen Unabhängigkeit der getesteten Markanten der Null gleicht und der im Gegenteil bei deren völligen Abhängigkeit der Eins gleicht.

Den Craméres Kontingenzkoeffizienten berechnen wir laut der Formel.

$$CC = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + n}}$$

*Bild 2: Cramérs*

*Kontingenzkoeffizienten*

Nach dem Einsetzen bekommen wir den Wert 0,34 und wir kommen zum Schluss, dass die Abhängigkeit zwischen den getesteten Markanten, zwischen der Kenntnis und der Verwendung des ESP schwach ist (nur 34 %). Die Kenntnis der Pädagogen des ESP garantiert nicht seine Verwendung im Unterricht.

### **6.2.2 Hypothese 2**

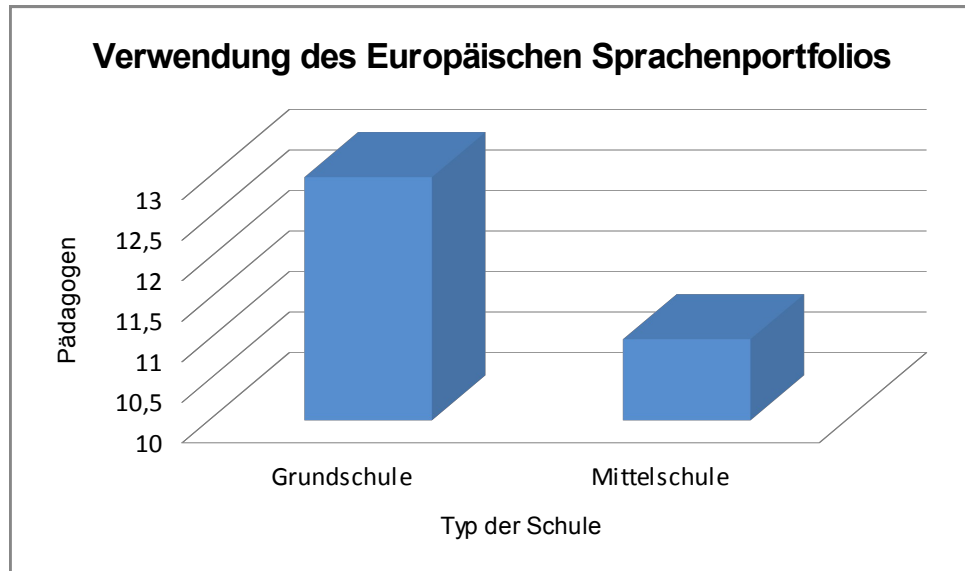
**Sachliche Hypothese 2:** Das ESP wird mehr an den Grundschulen als an den Mittelschulen benutzt.

**Nullhypothese 2:** Die Häufigkeit der Pädagogen, die beim Unterricht das ESP benutzen, ist an den verschiedenen Schultypen gleich.

**Alternative Hypothese 2:** Die Häufigkeit der Pädagogen, die beim Unterricht das ESP benutzen, unterscheidet sich an den verschiedenen Schultypen.

Von den 66 Pädagogen der Grundschulen, die an der Fragebogenuntersuchung teilgenommen haben, benutzen nur 13 Lehrer (19,7 %) das ESP beim Unterricht und aus der Reihe von mittelschulischen Pädagogen fügen nur 11 Pädagogen (18 %) aus der Gesamtzahl von 61 Lehrern das ESP in ihren Unterricht ein. (siehe Tabelle 4)

Aus dem prozentualen Anteil ergibt sich die Tatsache, dass das ESP als Hilfsmittel beim Unterricht der Fremdsprachen an keinem Typ der getesteten Schulen oft verwendet wird.



*Grafik 6: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios laut des Typs der Schule.*

Der erste Schritt beim Testen der Abhängigkeit von diesen zwei Markanten (Benutzung des ESP an den Grundschulen × Mittelschulen) ist die Festsetzung der statistischen Hypothesen. Die Nullhypothese beruht auf der Voraussetzung, dass die Häufigkeit der Benutzung des ESP an den Grundschulen wie an den Mittelschulen gleich ist. Die alternative Hypothese setzt das Gegenteil voraus, also dass sich die Häufigkeiten unterscheiden.

Die Aufrechnung wurde mithilfe des *Tests der Unabhängigkeit des Chi-Quadrats für die Kontingenztafel* durchgeführt. Der Test der Unabhängigkeit wird in dem Fall benutzt, wenn wir entscheiden wollen, ob die Abhängigkeit zwischen zwei Erscheinungen besteht oder nicht besteht. Diese Methode ist für die Verarbeitung der Ergebnisse der Fragebogenuntersuchungen typisch.<sup>75</sup>

<sup>75</sup> Vgl. Chráska 2007, S. 76.

Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung, die für diese Aufrechnung nötig sind, sind in der *Kontingenztafel* gesammelt, die zweidimensional ist und in ihrem Kopf sind zwei Varianten der Markante der Benutzung des ESP (ja × nein) ausgedrückt und in der linken Spalte sind zwei mögliche Alternativen der Markante des Typs der Schule (Grundschule × Mittelschule) ausgedrückt.

In der Kontingenztafel sind die sog. *simultanen Häufigkeiten*  $n_{ij}$ , bezeichnet, die die Zahl von Experimenten bezeichnen, bei denen die Variante  $A_i$  der Markante A und gleichzeitig die Variante  $B_j$  der Markante B erschienen sind. In der letzten Spalte sind die Zeilensummen und in der letzten Zeile die Spaltensummen angeführt. Diese Zeilen- und Spaltensummen werden als *marginale Häufigkeiten* bezeichnet.<sup>76</sup>

<b>Schultyp/ Verwendung</b>	Ja	Nein	$n_{i\cdot}$
Grundschule	13	53	66
Mittelschule	11	50	61
$n_{\cdot j}$	24	103	127

Tabelle 4: Die Kontingenztafel der Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios laut des Typs der Schule.

Für die Aufrechnung des Testkriteriums wird die Formel benutzt.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^2 \sum_{j=1}^2 \frac{(n_{i,j} - e_{i,j})^2}{e_{i,j}}$$

Bild 3: Der Test der Unabhängigkeit des Chi-Quadrats für die Kontingenztafel

<sup>76</sup> Vgl. Kropáč 2007, S. 68.

Die Statistik  $\chi^2$  hat Pearsons Verteilungen mit der Zahl der Stufen der Freiheit  $(r - 1)(s - 1)$ , wo  $r$  die Zahl der Zeilen und  $s$  die Zahl der Spalten der Kontingenztabelle sind.<sup>77</sup>

Der Wert des Testkriteriums gleicht  $\chi^2 = 0,0579$  und für das gewählte Signifikanzniveau  $\alpha = 0,05$  ist das Quantil der Pearsons Verteilung  $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$  festgesetzt. Der kritische Bereich für diesen Test ist  $W_\alpha = \{\chi^2 : \chi^2 \geq 3,841\}$ .

Aus den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung folgt, dass das ESP mehr an den Grundschulen als an den Mittelschulen benutzt wird (an den Grundschulen gibt es 19,7 % aller das ESP anwendenden Lehrer und an den Mittelschulen gibt es nur 18 %), deshalb nehmen wir die sachliche Hypothese an.

Das Ziel des statistischen Tests war die Entscheidung, ob dieser prozentuale Unterschied der Verwendung des ESP an den Grund- und Mittelschulen statistisch bedeutend ist oder nicht.

Der Schluss des Tests der Unabhängigkeit ist so, dass sich der Wert des Testkriteriums im kritischen Bereich nicht realisiert hat, deshalb nehmen wir beim 5-prozentigen Signifikanzniveau die Nullhypothese an, was bedeutet, dass man die durch die Fragebögen festgestellten Ergebnisse über die Verwendung des ESP beim Unterricht als Wirkung des Zufalls erklären kann, zwischen den getesteten Markanten gibt es keinen statistischen Unterschied. Mit 5-prozentigem Risiko des Irrtums kann man sagen, dass der Typ der Schule die Verwendung des ESP nicht beeinflusst.

---

<sup>77</sup> Vgl. Kropáč 2007, S. 70.

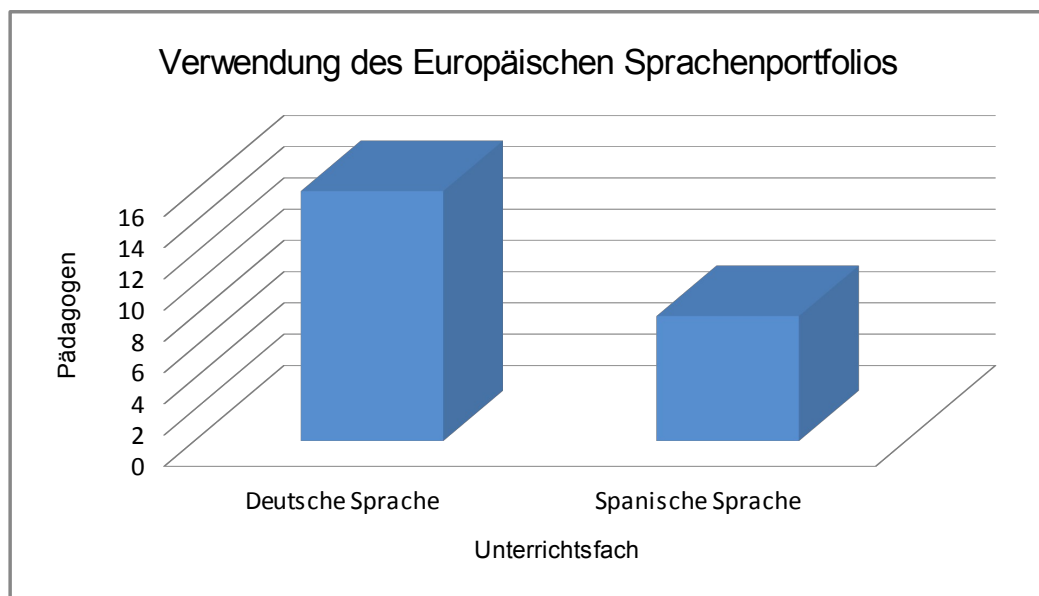
### 6.2.3 Hypothese 3

**Sachliche Hypothese 3:** Das ESP wird mehr beim Unterricht der deutschen Sprache als beim Unterricht der spanischen Sprache benutzt.

**Nullhypothese 3:** Die Häufigkeit der Pädagogen, die beim Unterricht das ESP benutzen, ist in verschiedenen Unterrichtsgegenständen gleich.

**Alternative Hypothese 3:** Die Häufigkeit der Pädagogen, die beim Unterricht das ESP benutzen, unterscheidet sich nach dem Unterrichtsfach.

Aus der Gesamtzahl von 109 Pädagogen, die die deutsche Sprache unterrichten, verwenden nur 16 Pädagogen (14,7 %) das ESP beim Unterricht. Bei der spanischen Sprache sind es 8 Pädagogen (44 %) aus der Gesamtzahl von 18 Lehrern.



*Grafik 7: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios laut des Unterrichtsfaches.*

Im Vergleich mit der Hypothese 2, wenn der Typ der Schule die getesteten Markanten dargestellt hat und der prozentuale Anteil der Benutzung des ESP beim Unterricht bei den getesteten Schulen fast identisch war, kann man in diesem Fall, wenn das Unterrichtsfach die getesteten



Markanten sind, auf die Veränderung aufmerksam machen, die der größere Unterschied des prozentualen Anteils der Verwendung des ESP bei verschiedenen Unterrichtsfächern bedeutet und die Aufgabe des Tests der Unabhängigkeit ist es, diese auszuwerten, ob dieser Unterschied zwischen den Häufigkeiten statistisch bedeutend oder unbedeutend ist.

Der erste Schritt beim Testen der Abhängigkeit dieser zwei Markanten (Benutzung des ESP beim Unterricht der deutschen und der spanischen Sprache) ist die Festsetzung der statistischen Hypothesen. Die Nullhypothese beruht auf der Voraussetzung, dass die Häufigkeit der Benutzung des ESP beim Unterricht der deutschen Sprache gleich wie beim Unterricht der spanischen Sprache ist. Die alternative Hypothese setzt das Gegenteil voraus, dass sich die Häufigkeiten unterscheiden.

Die Aufrechnung wird wieder mithilfe *des Tests der Unabhängigkeit des Chi-Quadrats für die Kontingenztafel* durchgeführt.

Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung sind in der *Kontingenztafel* gesammelt, die auch beim Testen dieser Hypothese zweidimensional ist und in ihrem Kopf sind zwei Varianten der Markante der Benutzung des ESP (ja × nein) ausgedrückt und in der linken Spalte sind zwei mögliche Alternativen des unterrichteten Unterrichtsfaches (deutsche Sprache × spanische Sprache ).

Unterrichtsfach/ Verwendung	Ja	Nein	$n_{i.}$
Deutsch	16	93	109
Spanisch	8	10	18
$n_{.j}$	24	103	127

*Tabelle 5: Die Kontingenztafel der Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios beim Unterricht der deutschen und spanischen Sprache.*

Der Wert des Testkriteriums gleicht  $\chi^2 = 8,9394$ . Für das gewählte Signifikanzniveau mit einem Grad der Freiheit ist das Quantil der Pearsons Verteilung  $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$  bestimmt. Der kritische Bereich für diesen Test ist  $W_\alpha = \{\chi^2 : \chi^2 \geq 3,841\}$ .

Aus den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung folgt, dass das ESP mehr beim Unterricht der spanischen Sprache als beim Unterricht der deutschen Sprache benutzt wird (beim Spanisch gibt es 44 % aller das ESP anwendenden Lehrer und beim Deutsch gibt es nur 14,7 %), deshalb lehnen wir die sachliche Hypothese ab.

Das Ziel des statistischen Tests war die Entscheidung, ob dieser prozentuale Unterschied der Verwendung des ESP beim Spanisch- und Deutschunterricht statistisch bedeutend ist oder nicht.

Weil sich der Wert des Testkriteriums im kritischen Bereich realisiert hat, lehnen wir die Nullhypothese auf dem 5-prozentigen Signifikanzniveau ab und nehmen die alternative Hypothese an. Mit 5-prozentigem Risiko des Irrtums kann man sagen, dass die getesteten Markanten voneinander abhängig sind, die Verwendung des ESP und das Unterrichtsfach beeinflussen sich gegenseitig.

Um die Intensität dieser Abhängigkeit festzustellen, benutzen wir den *Cramérs Kontingenzkoeffizienten*.

Nach dem Einsetzen bekommen wir den Wert 0,27 und weil der Cramérs Koeffizient der Null im Falle der völligen Unabhängigkeit der getesteten Markanten und der Eins bei ihrer völligen Abhängigkeit gleicht, kann man aus diesen Ergebnissen interpretieren, dass es sich um eine schwache Abhängigkeit handelt.

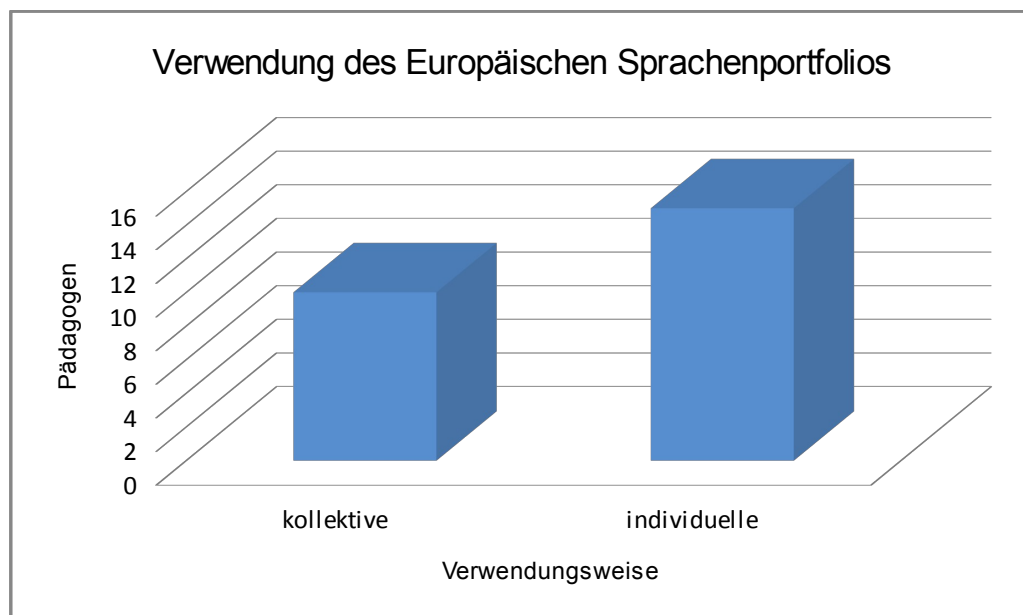
#### 6.2.4 Hypothese 4

**Sachliche Hypothese 4:** Die Deutschlehrer bevorzugen mehr die kollektive Arbeit mit dem ESP als die Spanischlehrer.

**Nullhypothese 4:** Die Häufigkeit der Pädagogen, die die kollektive Verwendungsweise bevorzugen, ist in verschiedenen Unterrichtsfächern gleich.

**Alternative Hypothese 4:** Die Häufigkeit der Pädagogen, die die kollektive Verwendungsweise bevorzugen, unterscheidet sich in verschiedenen Unterrichtsfächern.

Aus der Gesamtzahl 24 Pädagogen, die das ESP in ihren Unterricht einfügen, bevorzugen 14 Pädagogen (58,3 %) die individuelle Arbeit der Schüler mit dem ESP und 10 Pädagogen (41,7 %) wählen die Möglichkeit der kollektiven Verwendung; in der deutschen Sprache wählen 8 Pädagogen (50 %) und in der spanischen Sprache 2 Pädagogen (25 %) der Präferenzen zur kollektiven Verwendungsweise.



*Grafik 8: Die Spaltengrafik der Häufigkeit der Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios laut der Verwendungsweise.*

Der Aufrechnung selbst geht die Formulierung der statistischen Hypothesen vor. Die Nullhypothese setzt voraus, dass die Häufigkeit der Pädagogen, die die kollektive Verwendung in verschiedenen Unterrichtsfächern bevorzugen, gleich ist. Die alternative Hypothese behauptet das Gegenteil.

Die Ergebnisse sind in der *Kontingenztafel* zusammengefasst, die zweidimensional ist und in ihrem Kopf sind die Verwendungsweise des ESP und in der linken Spalte das Unterrichtsfach dargestellt.

<b>Sprache/Verwendungsweise</b>	kollektive	individuelle	$n_{i\cdot}$
Deutsch	8	8	16
Spanisch	2	6	8
$n_{\cdot j}$	10	14	24

*Tabelle 6: Die Kontingenztafel der Verwendung des Europäischen*

*Sprachenportfolios laut der Verwendungsweise*

Der Wert des Testkriteriums gleicht  $\chi^2 = 1,36$  und für das gewählte Signifikanzniveau  $\alpha = 0,05$  ist das Quantil der Pearsons Verteilung

$\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$  festgesetzt. Der kritische Bereich für diesen Test ist

$$W_{\alpha} = \{\chi^2 : \chi^2 \geq 3,841\}.$$

Aus den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung folgt, dass die größere Präferenz zur kollektiven Verwendungsweise die Deutschlehrer denn als die Spanischlehrer haben (bei den Deutschlehrern gibt es 50 % aller das ESP anwendenden Deutschlehrer und bei den Spanischlehrern gibt es nur 25 %), deshalb nehmen wir die sachliche Hypothese an.

Die Aufgabe des Tests der Unabhängigkeit des Chi-Quadrats für die *Kontingenztafel* war die Entscheidung, ob die Unterschiede in den Häufigkeiten statistisch unterschiedlich sind.

Der Schluss dieses Testes der Unabhängigkeit ist so, dass sich der Wert des Testkriteriums im kritischen Bereich nicht realisiert hat, deshalb nehmen wir die Nullhypothese auf dem 5-prozentigen Signifikanzniveau an. Das Ergebnis ist so, dass der Unterschied zwischen den Häufigkeiten statistisch nicht bedeutend ist. Mit dem 5-prozentigem Risiko des Irrtums kann man sagen, dass die Sprache, die unterrichtet wird, die Benutzungsweise des ESP im Unterricht nicht beeinflusst.

### ***6.3 Weitere aus dem Fragebogen ausgewählte Informationen***

Das Ziel der Fragebogenuntersuchung war nicht nur das Maß und die Verwendungsweise des ESP festzusetzen, sondern auch die konkreten Gründe der Verwendung oder Nichtverwendung des Portfolios, die Ansichten der Lehrer über seine Verwendung, ihre eventuelle Zufriedenheit oder Unzufriedenheit und Bemerkungen zum ESP festzustellen.

Der Hauptgrund, warum die Lehrer beim Unterricht das ESP nicht benutzen, ist logisch ihre Unkenntnis über seine Existenz (81 % der Lehrer). Außer diesem Grund haben die Befragten am häufigsten zwei weitere Gründe angeführt: die Zeitnot und die Interessenlosigkeit seitens der Schüler. Weitere häufige Antwort war das Nichtinteresse über das Portfolio seitens der Pädagogen, die darin keinen Gebrauchswert sehen. Sie sehen in seiner Verwendung keinen Sinn, weil sie die Sprache als Nebengegenstand unterrichten oder sie führen die Ansicht an, dass das Lehrbuch zum Unterricht den Schülern vollkommen reicht.

Das Portfolio verwenden 103 Pädagogen nicht, was 81 % aus der Gesamtzahl der Befragten darstellt. Die völlige Interessenlosigkeit über das ESP haben 92 Pädagogen (89 %) angeführt und nur 11 Befragte (11 %) haben angeführt, dass sie sich trotz der zeitweiligen Nichtverwendung des Portfolio in ihrem Unterricht in Zukunft dafür mehr interessieren würden und sie

haben als Grund angeführt, dass es für die Schüler wichtig ist, sich bewusst zu werden, was sie schon in der Fremdsprache beherrschen.

Die meistbenutzte Variante des Portfolios ist das Europäische Sprachenportfolio: für Schüler und Schülerinnen im Alter von 11 bis 15 Jahren, die 12 Befragte (50 %) ausnutzen, 9 Lehrer (37,5 %) verwenden das Europäische Sprachenportfolio: für Schüler im Alter von 15 bis 19 Jahren und nur 3 Lehrer (12,5 %) benutzen das Europäische Sprachenportfolio für Schüler bis 11 Jahre.

Von diesen 24 Befragten, die auf die Frage der Benutzung des Portfolio positiv geantwortet haben, 22 (91,6 %) von ihnen arbeiten nur mit der gedruckten Form des Portfolios, ein Pädagoge (4,2 %) mit der elektronischen Form und ein Lehrer (4,2 %) verwendet mit seinen Schülern beide möglichen Varianten des Portfolio. Mit diesen zwei Varianten arbeiten 79,2 % der Schüler ausschließlich in der Schule beim Unterricht und 20,8 % der Schüler arbeiten neben dem Unterricht mit dem ESP auch zu Hause.

Auf die Frage, wie lange die Lehrer mit dem Portfolio arbeiten, haben insgesamt 14 Pädagogen (58,3 %) geantwortet, dass sie das erste Jahr damit arbeiten. Diese Feststellung angesichts des Datums der Entstehung des Europäischen Sprachenportfolios ist sehr überraschend und das bestärkt uns darin, dass das Portfolio in unserem Schulwesen noch nicht das gewöhnliche, benutzte und gewohnte Hilfsmittel beim Fremdsprachenunterricht ist. Zwei Jahre benutzen das Portfolio 3 Lehrer (12,5 %), drei Jahre 2 Lehrer (8,3 %), vier Jahre 2 Lehrer (8,3 %) und nur 3 Pädagogen (12,5 %) benutzen das Portfolio mehr als vier Jahre.

Eine interessante Angabe, die sich aus dem Fragebogen ergibt, ist die Angabe darüber, wonach, auf welche Weise die Lehrer das Portfolio benutzen. Nur 12 Befragte (50 %) richten sich nach den Empfehlungen zur Verwendung des Portfolios, die sie auf den Fachschulungen, Seminaren oder

aufgrund des Studiums der Methodik zur Benutzung des ESP bekommen haben, dagegen 9 Befragte (37,5 %) richten sich „nur“ nach ihrer Intuition. Die übriggebliebenen 3 Pädagogen (12,5 %) richten sich nach den Anweisungen des schulischen Bildungsplans (ŠVP<sup>78</sup>).

Eine weitere wichtige Angabe, die aus dem Fragebogen festgestellt wurde, ist die Häufigkeit der Benutzung des Portfolios im Unterricht, insgesamt 9 Pädagogen (37,5 %) benutzen das ESP sehr intensiv, und zwar jede Woche, zur Benutzung des Portfolio einmal pro Monat neigen 7 Pädagogen (29,1 %), 4 Pädagogen (16,7 %) nutzen es einmal im Halbjahr und 4 Pädagogen (16,7 %) weniger als einmal im Halbjahr.

Die meisten Befragten, die das Portfolio nutzen, arbeiten mit ihren Schülern mit allen drei Teilen des ESP, es handelt sich um 21 Lehrer (87,5 %), und 3 Lehrer (12,5 %) nutzen nicht alle drei Teile aus. Wobei diejenigen, die alle drei Teile benutzen, am häufigsten folgende Ordnung von deren Eingliederung gewählt haben: Sammlung der Arbeiten und Dokumente – Sprachenlebenslauf – Sprachenpass (Europass – Lebenslauf).

Was Konkretes sich die Schüler in den Sprachenpass notieren, darauf haben sich alle Befragten in der Antwort geeinigt, dass es das erreichte Niveau von allen Fremdsprachen ist, die sie beherrschen. 5 Befragte haben die erworbenen Prüfungen/Zertifikate, 4 Befragte absolvierte Sprachkurse/Schulen, 16 Befragte die Erfahrung mit der Erkennung von fremden Kulturen als Antwort angeführt, 11 Pädagogen haben die Antwort Kontakt mit den Muttersprachlern gewählt. In diesem Fall kann man den prozentualen Anteil bei jeder Frage nicht festsetzen, weil es sich um die dichotomische Frage handelt, das heißt, dass die Befragten mehr als eine Antwort bezeichnen konnten. In folgender Frage haben sich alle Befragten

---

<sup>78</sup> Abkürzung des tschechischen Ausdruckes für den schulischen Bildungsplan - školní vzdělávací program

darauf geeinigt, dass die Informationen im Sprachenpass nur den Schülern selbst dienen.

Nach der weiteren dichotomischen Frage notieren die Schüler in den Sprachenlebenslauf laut der Mitteilung der Lehrer mithilfe der Selbstschätzung, was sie schon können. Auf diese Weise haben alle 24 Befragten geantwortet. Weiter haben 8 Befragte die Antwort ausgewählt, dass sich die Schüler ihre Pläne über den weiteren Sprachenfortschritt notieren, als Strategie des Lernens von Fremdsprache haben 17 Pädagogen die Antwort bezeichnet, 12 Pädagogen haben als Antwort die interkulturell gewonnenen Erfahrungen bezeichnet und 16 Pädagogen haben den außer der Schule gewonnenen Kontakt mit der Fremdsprache bezeichnet. Die Befragten haben wieder angeführt, dass die Einträge nur als Information für die Besitzer des ESP dienen.

Was die Sammlung und die Arbeiten von Dokumenten betrifft, haben 17 Pädagogen angeführt, dass die Schüler darin die schriftlichen Arbeiten einfügen, 15 Lehrer haben die Ablagerung von Seminararbeiten und Referaten angeführt, 4 Befragte haben als Antwort Diplome bezeichnet und 3 Pädagogen haben als Antwort Briefkorrespondenz in der Fremdsprache bezeichnet. Bei diesem Teil des ESP ist es zur Veränderung gekommen, wem und wozu die Einträge in der Sammlung dienen. 2 Lehrer (8,3 %) haben geantwortet, dass die Schüler die Sammlung vor der Klasse präsentieren und 22 Lehrer (91,7 %) haben wieder die Antwort gegeben, dass die Einträge nur dem Besitzer des Portfolios dienen.

Eine weitere Frage im Fragebogen betrifft die Selbsteinschätzung. Diese Frage stellt fest, wieweit die Schüler fähig sind, sich selbst zu bewerten. Die Antwort, dass sich die Schüler meistens mit demjenigen Sprachenniveau bewerten, das sie in der Wirklichkeit erreichen, haben 19 Befragte (79,2 %) gewählt und 5 Befragte (20,8 %) haben geantwortet, dass sich die Schüler



unterschätzen. Die dritte Möglichkeit, dass sich die Schüler überschätzen und dass sie ihr Sprachniveau höher bewerten, als die Wirklichkeit ist, hat keiner der Befragten ausgewählt.

19 Befragte (79,2 %) behaupten, dass das Portfolio die Schüler im Fremdsprachenlernen motiviert. Die Antwort, die die Motivation der Schüler durch die Benutzung des ESP negiert, haben 5 Lehrer (20,8 %) ausgewählt, ohne den Grund anzuführen.

Was jedoch ermutigend ist und vielleicht zur Verbreitung des Portfolio beim Fremdsprachenunterricht führen wird, ist die Tatsache, dass sich die Lehrer bei der letzten Frage, ob sie das ESP ihren Kollegen empfehlen würden, auf die Antwort ja geeinigt haben.

## 7. Implementierung des ESP im Unterricht

Weil der Prozess der Einführung eines neuen Elements fast immer schwierig ist und er sich nicht ohne Probleme behilft, entstand dieses Kapitel. Es enthält die wichtigsten Informationen, die mit Einführung des ESP in den Fremdsprachenunterricht zusammenhängen.

Der erste wichtige Aspekt bei der Einführung des Portfolios im Fremdsprachenunterricht ist die methodische Kenntnis der Pädagogen über das Portfolio. Der Lehrer muss wissen, wie er das Portfolio am besten und mit größtmöglichem Vorteil in den Unterricht praktisch eingliedern soll. Diese praktische Anweisungen kann er entweder auf einer speziellen Schulung über das ESP, durch das Studium der Lehrmethodik in pädagogischen Zeitschriften und anderen für die Pädagogen bestimmten Texte oder durch Selbststudium erhalten. Für diese Zwecke ist das Internet, wo eine unvollstellbare Menge an Informationen gefunden werden kann, am besten geeignet. Unter der Eingabe des Stichwortes *Art der Verwendung des ESP* erscheinen Zehntausende von Hinweisen.

Der Pädagoge sollte zuerst seine Schüler mit diesem Instrument bekannt machen, ihnen erklären, welche Anregungen zu seiner Entstehung führten und welche Vorteile ihnen als Fremdsprachenlernende seine Anwendung bringt.

Erst nach dem Begreifen der Grundprinzipien des Portfolios kann es zur eigentlichen Anwendung kommen. Die Schüler müssen lernen, sich Lernziele, die sie im Verlauf des Lernprozesses erreichen wollen, zu geben. Auch wenn dieses Ziel einfach erscheint, ist dies nicht der Fall. Jeder Schüler muss sein optimales Lerntempo finden und anschließend ein geeignetes Ziel bestimmen. Bei unrichtiger Festsetzung der Lernziele kann es dazu kommen, dass die Verwendung des Portfolios kontraproduktiv werden kann und der

Schüler vor weiteren Erfahrungen mit dem ESP demotiviert wird. Ein weiterer Schritt, den die Schüler unter der Leitung von Pädagogen vornehmen müssen, ist es, eine Idee über den wichtigsten Aspekt des ganzen Portfolios, nämlich die Selbsteinschätzung und die Arbeit mit Deskriptoren, zu bekommen.

Nicht nur die Schüler sollten die neue Rolle aufnehmen, die eigenen Ergebnisse zu beurteilen, sondern auch die Pädagogen müssen ein neues Verfahren lernen. Dass auch die Pädagogen die neue Rolle aufnehmen sollten, betont die Autorin Mašková in ihrem Zitat. *„Der Lehrer sollte für den Schüler Partner, sowie Berater und Begleiter im Lehr- und Lernprozess sein.“*<sup>79</sup>

Es ist ideal, das Portfolio nach dem Abschluss einer thematischen Einheit anzuwenden, weil in diesem Augenblick die Schüler die Möglichkeit haben, mithilfe der Selbsteinschätzung die Lernziele zu bewerten, also ob sie fähig waren, die Lernziele, die sich die Schüler für die neue thematische Einheit festgesetzt haben, zu erreichen oder auch nicht.

---

<sup>79</sup> Matušková, Taťána: Das europäische Sprachenportfolio im Deutschunterricht. In: Vomáčková, Olga; Varadinová, Danuše (Hg.): *Das Rahmenbildungsprogramm in der Grundschullehrer-Ausbildung des Fachbereichs Deutsch*. Olomouc: VUP, 2006, S. 18.

## 8. Schlussfolgerung der Bachelorarbeit

Laut dem Ziel der Arbeit entstanden vier Hypothesen, die nachfolgend angenommen oder abgelehnt wurden.

Die erste Hypothese betrifft die Kenntnis des ESP und ob und in welchem Maß diese Kenntnis die Pädagogen bei der Entscheidung beeinflusst, dieses Lehrhilfsmittel in ihre Unterrichtsstunden einzugliedern oder nicht. Nach der statistischen Berechnung wurde diese Hypothese angenommen, aber die Abhängigkeit zwischen den getesteten Markanten, zwischen der Kenntnis und der Verwendung des ESP, ist schwach (34 %). Die Kenntnis über das Portfolio garantiert nicht, dass die Pädagogen es in ihren Unterrichtsstunden verwenden werden (von der Gesamtzahl der Lehrer, die das Portfolio kennen, nutzen es nur 29 % von ihnen).

Die zweite Hypothese vergleicht das Maß der Verwendung des ESP an den Grundschulen mit den Mittelschulen. An den Grundschulen benutzen nur 13 Lehrer (19,7 %) das ESP beim Unterricht und aus der Reihe der mittelschulischen Pädagogen fügen nur 11 Pädagogen (18 %) das ESP in ihren Unterricht ein. Nach der Berechnung wurde festgestellt, dass das ESP mehr an den Grundschulen als an den Mittelschulen verwendet wird und deshalb wurde diese Hypothese angenommen.

Die dritte Hypothese vergleicht das Maß der Verwendung des ESP beim Unterricht der deutschen Sprache mit der spanischen Sprache. Aus der Gesamtzahl der Pädagogen, die die deutsche Sprache unterrichten, verwenden nur 16 Pädagogen (14,7 %) das ESP beim Unterricht. Bei der spanischen Sprache sind es 8 Pädagogen (44 %) aus der Gesamtzahl von Lehrern. Das Europäische Sprachenportfolio verwenden mehr die Pädagogen, die Spanisch unterrichten und deshalb wurde diese Hypothese abgelehnt.

Die vierte Hypothese vergleicht die Art und Weise der Verwendung des ESP beim Unterricht der deutschen Sprache mit der spanischen Sprache. Aus der Gesamtzahl der Pädagogen, die das ESP in ihren Unterricht einfügen, bevorzugen 58,3 % von ihnen die individuelle Arbeit der Schüler mit dem ESP und 41,7 % wählen die Möglichkeit der kollektiven Verwendung, in der deutschen Sprache sind das 50 % und in der spanischen Sprache sind das 25 % der Präferenzen zur kollektiven Benutzungsweise. Aus dieser Berechnung folgt, dass diese Hypothese angenommen wurde.

Das Ziel der Untersuchung war das Maß und die Weise der Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios im Unterricht der deutschen und der spanischen Sprache an den Grund- und Mittelschulen festzusetzen. Anhand der Fragebogenuntersuchung und der gewonnenen Daten wurde dieses Maß und die Verwendungsweise des ESP mit Hilfe von statistischen Berechnungen festgestellt. Die Arbeit enthält auch eine Übersicht über die Verwendung des ESP, über die Meinung der Pädagogen zum ESP und ihre Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit dem ESP.

Das Europäische Sprachenportfolio, das die Schüler unter anderem stimulieren soll, über ihr Lernen nachzudenken, steht auf dem Markt schon seit 2001 zur Verfügung, aber nach der Durchführung der Fragebogenuntersuchung ist klar geworden, dass dieses Instrument im tschechischen Schulwesen noch nicht ganz geläufig ist.

## 9. Literaturverzeichnis

BOHUSLAVOVÁ, Libuše et al.: *Evropské jazykové portfolio: pro dospělé studenty v České republice*. Praha: Scientia, 2004.

BOHUSLAVOVÁ, Libuše et al.: *Evropské jazykové portfolio: pro studenty ve věku 15 - 19 let v České republice*. Praha: Scientia, 2002.

BRYCHOVÁ, Alice: *Evropské jazykové portfolio jako nástroj sebereflektivního hodnocení cizojazyčné kompetence*. Diss., Brno, Masaryk-Universität, 2009.

BRYCHOVÁ, Alice: Prosadí se evropské jazykové portfolio na našich školách? In: *Pedagogická orientace* 1, (2004), 74 – 78.

ČERMÁKOVÁ, Helena: *Evropské jazykové portfolio*. URL:

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>  
[Stand. 14. 05. 2012]

CHRÁSKA, Miroslav: *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007.

KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.

KLIMEŠ, Lumír: *Slovník cizích slov*. 6. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998.

KOLÁŘ, Zdeněk; ŠIKULOVÁ, Renata: *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005.

KROPÁČ, Jiří: *Statistika B*. Brno: Vysoké učení technické v Brně, 2007.

KULIČ, Václav: *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992.

LINHART, Jiří: *Slovník cizích slov pro nové století*. Český Těšín: Dialog, 2002.

LITTLE, David; PERCLOVÁ, Radka: *Evropské jazykové portfolio: Příručka pro učitele a školitele*. 2. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005.

MAŇÁK, Josef: *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003.

MAŠKOVÁ, Irena: Jazykové vzdělávání v kontextu Lisabonského procesu. In: *Cizí jazyky* 47/4, (2003/2004), 126 – 128.

MATUŠKOVÁ, Taťána: Das europäische Sprachenportfolio im Deutschunterricht. In: Vomáčková, Olga; Varadinová, Danuše (Hg.): *Das*

- Rahmenbildungsprogramm in der Grundschullehrer-Ausbildung des Fachbereichs Deutsch.* Olomouc: VUP, 2006, S. 18.
- NEUBAEROVÁ, Jana; PÍŠOVÁ, Eva: Cesta Evropského jazykového portfolia do škol. In: *Cizí jazyky* 47/2, (2003/2004), S. 46.
- NOVÁKOVÁ, Sylva et al.: *Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let v České republice.* Plzeň: Fraus, 2002.
- PERCLOVÁ, Radka: *Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11 – 15 let v České republice.* Praha: Fortuna, 2001.
- PERCLOVÁ, Radka: Jazykové portfolio zkušebně. In: *Cizí jazyky* 43/2, (1999/2000), S. 56.
- PETŘÁČKOVÁ, Věra; KRAUS, Jiří: *Akademický slovník cizích slov.* Praha: AV ČR, 1995.
- PRŮCHA, Jan et al.: *Pedagogický slovník.* 5. vyd. Praha: Portál, 2008.
- SCHNEIDER, Günther et al.: *Wozu dient das ESP und wie kann man damit arbeiten?* URL <http://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2074&ID=3332&Menu=14&Item=1.1.4> [Stand. 25. 06. 2012]
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.
- ZBRANKOVÁ, Milena: Evropské jazykové portfolio: European language portfolio. In: *Moderní vyučování* 10/5, (2004), S. 8 – 9.

## **Anhänge**

Anhang 1 – Globalskala des Gemeinsamen Europäischen	
Referenzrahmens.....	74
Anhang 2 – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: Lese-	
und Hörverstehen.....	75
Anhang 3 – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: Sprechen.....	76
Anhang 4 – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: Schreiben.....	77
Anhang 5 – Fragebogen.....	78



## Anhang 1 – Globalskala des Gemeinsamen Europäischen

Referenzrahmens ([www.lis.bremen.de](http://www.lis.bremen.de))

<b>Kompetente Sprachverwendung</b>	<b>C 2</b>	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	<b>C 1</b>	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
<b>Selbstständige Sprachverwendung</b>	<b>B 2</b>	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	<b>B 1</b>	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
<b>Elementare Sprachverwendung</b>	<b>A 2</b>	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	<b>A 1</b>	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen und was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartner/innen langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

## Anhang 2 – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: Lese- und

### Hörverstehen ([www.lis.bremen.de](http://www.lis.bremen.de))

<b>C 2</b>	Hat keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob „live“ oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Er/sie braucht nur etwas Zeit, sich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen. Er/sie kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z.B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.
<b>C 1</b>	Kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Er/sie kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen. Er/sie kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Er/sie kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in seinem/ihren Fachgebiet Liegen.
<b>B 2</b>	Kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn ihm/ihr das Thema einigermaßen vertraut ist. Er/sie kann am Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Er/sie kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird. Er/sie kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Er/sie kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.
<b>B 1</b>	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Er/sie kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus seinem/ihrer Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird. Er/sie kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Er/sie kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.
<b>A 2</b>	Kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für ihn/sie wichtige Dinge geht (z.B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Er/sie versteht das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen. Er/sie kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Er/sie kann in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.
<b>A 1</b>	Kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf ihn/sie selbst, seine/ihre Familie oder auf konkrete Dinge um ihn/sie herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen. Kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.

## Anhang 3 – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: Sprechen

([www.lis.bremen.de](http://www.lis.bremen.de))

<b>C 2</b>	Kann sich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und ist auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Er/sie kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann er/sie so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt. Er/sie kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; er/sie kann seine/ihre Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.
<b>C 1</b>	Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Er/sie kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Er/sie kann seine/ihre Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und seine/ihre eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen. Er/sie kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und seinen/ihren Beitrag angemessen abschließen.
<b>B 2</b>	Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Er/sie kann sich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und seine/ihre Ansichten begründen und verteidigen. Er/sie kann zu vielen Themen aus seinen/ihren Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Er/sie kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
<b>B 1</b>	Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Er/sie kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die ihm/ihr vertraut sind, die ihn/sie persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen. Er/sie kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder seine/ihre Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Er/sie kann kurz seine/ihre Meinungen und Pläne erklären und begründen. Er/sie kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und seine/ihre Reaktionen beschreiben.
<b>A 2</b>	Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Er/sie kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, versteht aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten. Er/sie kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. seine/ihre Familie, andere Leute, seine/ihre Wohnsituation, seine/ihre Ausbildung und seine/ihre gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.
<b>A 1</b>	Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn sein/ihr Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und ihm/ihr dabei hilft zu formulieren, was er/sie zu sagen versucht. Er/sie kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt. Er/sie kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die er/sie kennt, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo er/sie wohnt.

## Anhang 4 – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: Schreiben

([www.lis.bremen.de](http://www.lis.bremen.de))

<b>C 2</b>	Kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Er/sie kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Er/sie kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.
<b>C 1</b>	Kann sich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und seine/ihre Ansicht ausführlich darstellen. Er/sie kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für ihn/sie wesentlichen Aspekte hervorheben. Er/sie kann in seinen/ihren schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.
<b>B 2</b>	Kann über eine Vielzahl von Themen, die ihn/sie interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Er/sie kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Er/sie kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.
<b>B 1</b>	Kann über Themen, die ihm/ihr vertraut sind oder ihn/sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Er/sie kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.
<b>A 2</b>	Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Er/sie kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z.B. um sich für etwas zu bedanken.
<b>A 1</b>	Kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z.B. Feriengrüße. Er/sie kann auf Formularen, z.B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. Eintragen.

## Anhang 5 – Fragebogen

Vážení pedagogové,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci (oboru Německý jazyk a Španělský jazyk) a v současné době provádím průzkum pro účely mé bakalářské práce, jejíž téma je: **Využití Evropského jazykového portfolio při výuce německého a španělského jazyka.**

Proto bych Vás ráda poprosila o vyplnění dotazníku, který Vám nezabere více jak 5 minut. Chtěla bych zdůraznit, že dotazník je zcela anonymní a získaná data budou sloužit pouze jako podklad pro vypracování praktické části bakalářské práce.

Předem děkuji za ochotu. S pozdravem Simona Dušková

### 1. Působím jako pedagog na:

- a. ZŠ v kraji Vysočina
- b. SŠ v kraji Vysočina
- c. ZŠ v Libereckém kraji
- d. SŠ v Libereckém kraji

### 2. Vyučuji:

- a. německý jazyk
- b. španělský jazyk
- c. oba jazyky

### 3. Znáte Evropské jazykové portfolio a víte, k čemu slouží?

- a. ano, znám
- b. ano, slyšel/a jsem o něm, ale neznám podrobnosti
- c. ne, neznám

### 4. Používá se Evropské jazykové portfolio při výuce na škole, kde působíte? (V případě negativní odpovědi uveďte stručně důvod.)

- a. ano, ale není součástí ŠVP
- b. ano, jeho používání je součástí ŠVP

- c. ne
- d. nevím

**5. Používáte Evropské jazykové portfolio při výuce Vy? (V případě negativní odpovědi uveďte stručně důvod.)**

- a. ano, používám
- b. ne, nepoužívám
- c. nepoužívám, ale chtěl/a bych ho začít používat

**6. Jakou formu Evropského jazykového portfolio jste zvolil/a?**

- a. používám s žáky/studenty pouze tištěnou verzi Evropského jazykového portfolio
- b. používám s žáky/studenty pouze elektronickou verzi Evropského jazykového portfolio
- c. používám s žáky/studenty obě dvě verze Evropského jazykového portfolio

**7. Které z následujících portfolio s žáky/studenty ve výuce používáte?**

- a. Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně do 11 let
- b. Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11 – 15 let
- c. Evropské jazykové portfolio pro studenty ve věku 15 – 19 let
- d. Evropské jazykové portfolio pro dospělé

**8. Jak dlouho již při výuce používáte Evropské jazykové portfolio?**

- a. prvním rokem
- b. 2 roky
- c. 3 roky
- d. 4 roky
- e. více než 4 roky

**9. Jak často se svými žáky/studenty pracujete s Evropským jazykovým portfolio? Uveďte stručně důvod.**

- a. každý týden
- b. jednou za měsíc
- c. jednou za pololetí
- d. méně

**10. Kdy zařazujete Evropské jazykové portfolio do výuky?**

- a. před zahájením výuky nového tematického celku
- b. po skončení výuky nového tematického celku
- c. před zahájením i po skončení výuky nového tematického celku
- d. před plánovaným testem/ zkoušením jako opakování látky
- e. dle předem stanovených termínů, bez ohledu na probírané učivo
- f. náhodně, dle časového prostoru
- g. jiné.....

**11. Žáci/studenti s Evropským jazykovým portfolioem pracují:**

- a. výhradně ve škole při výuce
- b. částečně při výuce, částečně doma

**12. Jakým způsobem jste začlenil/a Evropské jazykové portfolio do výuky?**

- a. řídím se doporučeními o užívání Evropského jazykového portfolio, které jsem získal/a na školení/ semináři/ samostudiem metodiky užití
- b. řídím se ŠVP, ve kterém je stanoven způsob a rozsah používání Evropského jazykového portfolio
- c. dle vlastního uvážení
- d. jiné.....

**13. Při výuce žáci/studenti pracují s Evropským jazykovým portfolioem:**

- a. individuálně, každý sám se svým portfolioem
- b. ve dvojicích
- c. kolektivně, ve skupinkách

jiné.....

**14. Používáte při výuce s žáky/studenty všechny tři části Evropského jazykového portfolia? (V případě negativní odpovědi uveďte, které části využíváte.)**

- a. ano
- b. ne

**15. Jakým způsobem (v jakém pořadí) jste začlenil/a jednotlivé části Evropského jazykového portfolia do výuky?**

- a. Sbírka prací a dokladů → Jazykový životopis → Jazykový pas
- b. Jazykový pas → Jazykový životopis → Sbírka prací a dokladů
- c. jiné.....

**16. Se kterou ze tří částí Evropského jazykového portfolia pracujete při výuce s žáky/studenty nejčastěji?**

- a. S Jazykovým pasem
- b. s Jazykovým životopisem
- c. se Sbírkou prací a dokladů
- d. se všemi částmi rovnoměrně

**17. Žáci/studenti si do Jazykového pasu zaznamenávají:**

- a. dosaženou úroveň všech cizích jazyků, které ovládají
- b. zkušenosti s poznáváním cizích kultur
- c. kontakty s rodilými mluvčími
- d. absolvované jazykové kurzy/školy
- e. získané jazykové zkoušky/certifikáty
- f. jiné.....

**18. Záznamy v Jazykovém pasu žáci/studenti:**

- a. mají pouze pro svoji informaci
- b. prezentují ostatním spolužákům, se kterými jsou ve skupince, porovnávají je mezi sebou a diskutují o nich
- c. prezentují před celou třídou



- d. Jazykový pas při výuce nevyužíváme
- e. jiné.....

**19. Žáci/studenti si do Jazykového životopisu zaznamenávají:**

- a. pomocí sebehodnocení to, co již umí
- b. kontakty s cizími jazyky, získanými mimo školu
- c. své plány o dalších jazykových pokrocích
- d. strategii učení se cizímu jazyku
- e. získané interkulturní zkušenosti
- f. jiné.....

**20. Záznamy v Jazykovém životopisu žáci/studenti:**

- a. mají pouze pro svoji informaci
- b. prezentují ostatním spolužákům, se kterými jsou ve skupince, porovnávají je mezi sebou a diskutují o nich
- c. prezentují před celou třídou
- d. Jazykový životopis při výuce nevyužíváme
- e. jiné.....

**21. Žáci/studenti si do Sbírky prací zakládají:**

- a. písemné práce
- b. dopisy v cizím jazyce
- c. audio/video nahrávky
- d. poznámky
- e. referáty, seminární práce
- f. úryvky/ústrižky
- g. seznam přečtených knih
- h. diplomy
- i. jiné.....

**22. Záznamy ve Sbírce prací žáci/studenti:**

- a. mají pouze pro svoji informace

- b. prezentují ostatním spolužákům, se kterými jsou ve skupince, porovnávají je mezi sebou a diskutují o nich
- c. prezentují před celou třídou
- d. Sbírku prací při výuce nevyužíváme
- e. jiné.....

**23. Klíčové pro Evropské jazykové portfolio je sebehodnocení. Jak si vedou žáci/studenti, pokud mají ohodnotit sebe sama?**

- a. většinou se ohodnotí takovou úrovní jazykových znalostí a schopností, která odpovídá skutečnosti
- b. většinou se podceňují a zvolí nižší úroveň znalosti jazyka, než které ve skutečnosti dosahují
- c. většinou se přeceňují a zvolí vyšší úroveň znalosti jazyka, než které ve skutečnosti dosahují

**24. Evropské jazykové portfolio by mělo žáky/studenty motivovat k učení se cizímu jazyku, setkal/a jste se někdy s negativním ohlasem na EJP ze strany žáků/studentů? (Při odpovědi *a* nebo *b* uveďte stručně argumenty žáků/studentů.)**

- a. ano, velmi často
- b. ano, ale jen velmi zřídka
- c. ne

**25. Doporučil/a byste používání Evropského jazykového portfolia při výuce i ostatním pedagogům? (Uveďte stručně důvod/y.)**

- a. ano
- b. ne